

**Beurteilung von Verhalten und Lernen von Schulkindern durch
Lehrpersonen**

—
eine Frage der Passung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Simona Altmeyer-Müller

von
Uznach SG / Basel BS

Angenommen im Herbstsemester 2014
auf Antrag von Frau Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz und
Frau Prof. Dr. Ursula Hoyningen-Süess

Zürich, 2015

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
Vorwort.....	X
1. Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Ziel- und Fragestellungen	3
1.3 Vorgehen.....	4
2. Anforderungen und Erwartungen der Schule	7
2.1 Erziehungs- und Bildungsauftrag	7
2.1.1 Volksschulgesetze.....	7
2.1.2 Umsetzung über die Lehrpläne	9
2.1.3 Beurteilung und Schullaufbahnentscheide.....	11
2.1.4 Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen	13
2.1.5 Folgerungen.....	16
2.2 Risiko- und Resilienzforschung.....	17
2.3 Passungsansatz.....	23
2.3.1 Temperamentsforschung: „The Concept of Goodness of Fit“	23
2.3.2 Der Passungsansatz in der Hochbegabungsstudie.....	24
3. Passungsansatz zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern.....	28
3.1 Passungsanalyseansatz und Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen.....	29
3.1.1 Kindorientierung: kindliche Bedürfnisse und Fähigkeiten unterstützen	29
3.1.2 Einschätzung und Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen	31
3.2 Wohlbefinden von Schulkindern	34
3.3 Interaktion von kind- und umweltbezogenen Faktoren	38
3.4 Kindbezogene Faktoren	39
3.4.1 Persönlichkeit des Schulkindes	40
3.4.2 Motivation des Schulkindes	43

3.4.3	<i>Stresserleben und Stressbewältigung des Schulkindes</i>	51
3.4.4	<i>Intelligenz und Leistungen des Schulkindes</i>	55
3.4.5	<i>Soziale Kompetenzen des Schulkindes</i>	57
3.5	Umweltbezogene Faktoren	59
3.5.1	<i>Familiäres Umfeld des Schulkindes</i>	62
3.5.2	<i>Peerbeziehungen des Schulkindes</i>	66
3.5.3	<i>Beziehung Lehrperson-Schulkind</i>	68
3.5.4	<i>Schule-Familie: Kommunikation und Zusammenarbeit</i>	76
3.6	Übersicht zu den Wechselbeziehungen	77
3.7	Gute Beziehung – gute Schule.....	83
3.8	Das Passungsanalysemodell	91
3.9	Passungsanalyseansatz und Einschätzungscompetenz von Lehrpersonen	93
4.	Empirische Studie in zwei Schulgemeinden	95
4.1.	Methode der Fragebogenerhebung	95
4.2.	Stichprobe und Durchführung	96
4.3	Schulkinderbefragung: die standardisierten Fragebogen.....	102
4.3.1	<i>Persönlichkeit</i>	104
4.3.2	<i>Schulisches Potenzial</i>	110
4.3.3	<i>Sozialverhalten und -erleben</i>	111
4.4	Lehrpersonenbefragung	113
4.4.1	<i>Fragebogenkonstruktion</i>	114
4.4.2	<i>Pre-Test des Fragebogenentwurfs</i>	114
4.5	Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die Testversion.....	115
4.5.1	<i>Einschätzungen von Lehrpersonen zur Persönlichkeit von Schulkindern</i>	116
4.5.2	<i>Einschätzungen von Lehrpersonen zum schulischen Potenzial von Schulkindern</i>	121
4.5.3	<i>Einschätzungen von Lehrpersonen zum Sozialverhalten und -erleben von Schulkindern</i>	122
4.5.4	<i>Einschätzungen von Lehrpersonen zur Kommunikation und Zusammenarbeit von Schule und Familie</i>	125
4.6	Elternbefragung: Elternfragebogen zum familiären Umfeld (EFU).....	127
4.7	Datenschutz: Umgang mit „besonderen Personendaten“	128

5. Auswertung.....	129
5.1 Datenaufbereitung, Datenbereinigung und Umgang mit fehlenden Werten.....	129
5.2 Auswertung der Schulkinderbefragung	129
5.3 Auswertung der Lehrpersonenbefragung.....	140
5.3.1 Itemanalyse	140
5.3.2 Faktorenanalyse.....	171
5.3.3 Reliabilitätsanalyse.....	188
5.4 Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die korrigierte Version.....	191
6. Ergebnisse.....	193
6.1 Statistischer Vergleich der Schulkinderdaten und der Einschätzungen der Schulkinder durch Lehrpersonen	193
6.2 Differenzierte Analyse der Schulkinderdaten und der Einschätzungen der Schulkinder durch Lehrpersonen	201
6.2.1 <i>Daten aus unterschiedlichen Grundgesamtheiten und systematische Messfehler</i>	201
6.2.2 <i>Analyse der Passungen und Diskrepanzen</i>	202
7. Diskussion	206
7.1 Fallanalysen – Passungsanalyse des Befindens von Schulkindern.....	207
7.1.1 <i>Fallanalyse „Nicola“</i>	208
7.1.2 <i>Fallanalyse „Larissa“</i>	214
7.1.3 <i>Fallanalyse „Sven“</i>	218
7.1.4 <i>Fallanalyse „Fabia“</i>	222
7.2 Unterstützende und hinderliche Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule	227
8. Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	232
8.1 Konsequenzen für Lehrpersonen und für die Zusammenarbeit.....	232
8.2 Konsequenzen für die Volksschule.....	238
8.2.1 <i>Passungsanalysemodell in der Schule</i>	238
8.2.2 <i>Umsetzung des Passungsanalysemodells in der Schule</i>	241
Literaturverzeichnis	242
Anhang.....	255

Abkürzungsverzeichnis

AG	Aggression
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin, des Verfassers
AS	initiale Angst / somatische Beschwerden
ATT	Kausalattributionenfragebogen
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
CFT-20	Grundintelligenztest Skala 2
d.h.	das heisst
EFU	Elternfragebogen zum familiären Umfeld
EL	emotional bedingte Leistungsstörung
erw.	erweitert
et al.	et alia (lateinisch: und andere)
etc.	et cetera (lateinisch: und das Übrige)
EX	Extraversion
f.	folgend
ff.	fortfolgend
HAPEF-K	Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder
Hrsg.	Herausgeber
ISCO-08	Internationale Standardklassifikation der Berufe
IQ	Intelligenzquotient
KBS	Kontaktbereitschaft
KMO-Kriterium	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
LEVL	Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen
M	Mittelwert
MOS	Motivational Orientation Scales
NE	Neurotizismus
Prof.	Professorin / Professor
RM	Reaktion auf Misserfolg
SAS	soziale Angst
SD	Standardabweichung
SEM	Sozialerfahrungen mit Mitschülern
SEL S	Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – „Strenge“
SEL W	Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – „Wertschätzung“
SESSKO	Skalen zur Erfassung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts
SFS 4-6	Sozialfragebogen für Schüler der 4. bis 6. Klasse
SIS	Sozialinteresse
SLI	SchülerIn-Lehrperson-Interaktion

SPSS	Statistik- und Analysesoftware
SSA	aktuelle Stresssituation
SSB	Bewältigungsstrategien in Stresssituationen
SSI	Schülerin-Schüler-Interaktion
SSK	Fragebogen zur Erfassung von Stresserleben und -bewältigung im Kindesalter
SSP	physische Stresssymptomatik
u.a.	unter anderen
u.Ä.	und Ähnliche(s)
überarb.	überarbeitet
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vollst.	vollständig
vs.	versus
VSG	Volksschulgesetz
VSM	Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen
z.B.	zum Beispiel
ZO	Fragebogen zur Zielorientierung
ZOA	Aufgabenzielorientierung
ZOI	Ichzielorientierung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Passungsansatz als Analysemodell der Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule.....	26
Abbildung 2:	Wechselbeziehungen Familie – Kind – Schule.....	39
Abbildung 3:	Unterstützende und hinderliche Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule – eine Passungsanalyse des Befindens von Schulkindern.....	92
Abbildung 4:	Alter der teilnehmenden Schulkinder (n=261).....	98
Abbildung 5:	Ausbildung des Vaters/des Erziehungsberechtigten (n=261)....	99
Abbildung 6:	Ausbildung der Mutter/der Erziehungsberechtigten (n=261) ..	100
Abbildung 7:	Mittelwerte der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale der Schulkinder (n=246-253)	130
Abbildung 8:	Durchschnittliche Anzahl Attributionen der Schulkinder in Erfolgssituationen (n=237).....	133
Abbildung 9:	Durchschnittliche Anzahl Attributionen der Schulkinder in Misserfolgssituationen (n=237).....	134
Abbildung 10:	IQ-Werte der Schülerinnen und Schüler (n=254).....	139
Abbildung 11:	Emotional bedingte Leistungsstörung – Häufigkeitsverteilungen der Items 1, 3, 7 und 21	142
Abbildung 12:	Initiale Angst / somatische Beschwerden – Häufigkeitsverteilungen der Items 5, 9 und 15.....	143
Abbildung 13:	Reaktion auf Misserfolg – Häufigkeitsverteilungen der Items 6, 16, 18 und 19	145
Abbildung 14:	Aggression – Häufigkeitsverteilungen der Items 4, 8 und 11 ..	146
Abbildung 15:	Neurotizismus – Häufigkeitsverteilungen der Items 10, 12 und 14	147
Abbildung 16:	Extraversion – Häufigkeitsverteilungen der Items 2 ,13 ,17, 20 und 22	149
Abbildung 17:	Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept – Häufigkeitsverteilungen der Items 23, 29 und 34.....	151
Abbildung 18:	Kausalattribution – Häufigkeitsverteilungen der Items 24, 25, 26 und 27	152
Abbildung 19:	Zielorientierung – Häufigkeitsverteilungen der Items 28, 31, 32 (Aufgabenorientierung) und 30, 33 (Ichorientierung);	155
Abbildung 20:	Aktuelles Stresserleben – Häufigkeitsverteilungen der Items 36, 37, 42, 44 und 45	156
Abbildung 21:	Physische Stresssymptomatik – Häufigkeitsverteilungen der Items 35, 38 und 43	157
Abbildung 22:	Stressbewältigungsstrategien – Häufigkeitsverteilungen der Items 39, 40 und 41	159

Abbildung 23:	Kontaktbereitschaft – Häufigkeitsverteilungen der Items 48, 51, 53 und 57	160
Abbildung 24:	Sozialinteresse – Häufigkeitsverteilungen der Items 49, 54, 56 und 58	162
Abbildung 25:	Soziale Angst – Häufigkeitsverteilungen der Items 50, 52 und 55	163
Abbildung 26:	Schülerin-Schüler-Interaktion – Häufigkeitsverteilungen der Items 59, 62, 63 und 64	165
Abbildung 27:	Schülerin-Schüler-Interaktion – Häufigkeitsverteilungen der Items 60 und 61 (<i>umcodiert</i>)	166
Abbildung 28:	SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Wertschätzung“ – Häufigkeitsverteilungen der Items 65, 67 und 70.....	167
Abbildung 29:	SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Strenge“ – Häufigkeitsverteilungen der Items 66, 68 und 69 (<i>umcodiert</i>)	168
Abbildung 30:	Aktuelle Schulleistungen – Häufigkeitsverteilungen der Items 47	170
Abbildung 31:	Datenvergleich – allgemeine Persönlichkeitsmerkmale	195
Abbildung 32:	Datenvergleich – Sozialverhalten	196
Abbildung 33:	Datenvergleich – Sozialerleben	196
Abbildung 34:	Fallanalyse „Nicola“ (11;0)	212
Abbildung 35:	Fallanalyse "Larissa" (9;7)	217
Abbildung 36:	Fallanalyse „Sven“ (10;10).....	221
Abbildung 37:	Fallanalyse „Fabia“ (10;5).....	226

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Drei Formen des Fits bzw. Misfits am Beispiel Hochbegabung....	25
Tabelle 2.	Zweidimensionales Klassifikationsschema wahrgenommener Ursachen von Leistungsereignissen	47
Tabelle 3.	Motivationale Orientierungen	50
Tabelle 4.	Vier Dimensionen für eine lern- und verhaltensförderliche pädagogische Haltung	84
Tabelle 5.	Personenzentrierte Lehrpersonenvariablen in acht affektiven Bereichen.....	87
Tabelle 6.	Symptomatische Ausprägungen im Bereich „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ der Schulkinder (n=246-253).....	131
Tabelle 7.	Ergebnisübersicht zum Stresserleben und -bewältigung, Sozialverhalten und -erleben von Schulkindern	138
Tabelle 8.	Rotierte Komponentenmatrix der 18 Items der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“	178
Tabelle 9.	Rotierte Komponentenmatrix der 10 Items der Subdimension „schulische Motivation“	180
Tabelle 10.	Rotierte Komponentenmatrix der 7 Items der Subdimension „Stresserleben“	182
Tabelle 11.	Rotierte Komponentenmatrix der 10 Items der Subdimension „Sozialverhalten“	184
Tabelle 12.	Rotierte Komponentenmatrix der 11 Items der Subdimension „Sozialerleben“	186
Tabelle 13.	Rotierte Komponentenmatrix der 6 Items der Subdimension „aktuelle Schulleistungen“	187
Tabelle 14.	Übersicht der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse.....	190
Tabelle 15.	Allgemeine Intelligenz der Schulkinder – Einschätzung der Lehrpersonen und Intelligenztestergebnisse (CFT 20) der Kinder	197
Tabelle 16.	Einschätzungen der aktuellen Schulleistungen: Lehrpersonen (LP) und Eltern (E) im Vergleich	198
Tabelle 17.	Schulleistungen im Fach Deutsch mündlich – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern.....	199
Tabelle 18.	Schulleistungen im Fach Deutsch schriftlich – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern.....	199
Tabelle 19.	Schulleistungen im Fach Mathematik – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern.....	199
Tabelle 20.	Schulleistungen im Fach Mensch und Umwelt – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern.....	200
Tabelle 21.	Schulleistungen im Fach Gestalten und Musik – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern.....	200

Tabelle 22.	Schulleistungen im Fach Sport – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern.....	200
Tabelle 23.	Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale – Vergleich der Auswertungsergebnisse der Schulkinderbefragung und der Einschätzungen durch die Lehrpersonen	203
Tabelle 24.	Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Nicola“	209
Tabelle 25.	Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Nicola“	211
Tabelle 26.	Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Larissa“	215
Tabelle 27.	Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Larissa“	216
Tabelle 28.	Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Sven“	220
Tabelle 29.	Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Sven“	221
Tabelle 30.	Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Fabia“	224
Tabelle 31.	Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Fabia“	225

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin am ehemaligen Institut für Sonderpädagogik und dem heutigen Institut für Erziehungswissenschaft, im Fachbereich Sonderpädagogik, an der Universität Zürich entstanden. Die Motivation zur behandelten Thematik steht in Zusammenhang mit meiner Auseinandersetzung mit der aktuellen Umsetzung schulischer Integration von Kindern mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen.

In meinem Bemühen, die Arbeit zu verfassen, bin ich von mehreren Personen unterstützt worden. Ein besonderer Dank geht an Frau Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz und Frau Prof. Dr. Ursula Hoyningen-Süess, welche die vorliegende Arbeit betreut und begleitet haben. Mein Dank gilt weiter all jenen, die mich bei der Arbeit an dieser Dissertation unterstützt haben, sei es unmittelbar durch Anregung, Ratschläge und Kritik, sei es mittelbar durch die notwendige Ablenkung von der Arbeit. Folgende Personen möchte ich besonders hervorheben: Barbara Egloff, Monika Reisel, Silvia Pool Maag, Franziska Felder, Jürg Schwarz und Kurt Stocker. Weiter möchte ich mich bei den „Leitern für Pädagogik und Schulentwicklung“ der beiden Schulgemeinden bedanken, die mein Projekt unterstützt und ermöglicht haben, sowie bei allen Lehrpersonen, Eltern und Kindern, die mit viel Einsatz an meiner Untersuchung teilgenommen haben. Letztlich möchte ich herzlichst meiner Familie für ihre stete Unterstützung und ihr liebevolles Dasein danken.

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage

In der Volksschule, bei Lehrpersonen und in der allgemeinen öffentlichen Diskussion ist der Umgang mit Schulkindern mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen in Zusammenhang mit der schulischen Integration ein aktuelles Thema.

Eine wichtige gesetzliche Grundlage für die schulische Integration in der Schweiz bildet die im Jahre 1998 in der Bundesverfassung festgeschriebene Rechtsgleichheit aller Menschen: „Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“ (Art. 8, Abs. 2). Weiter ist in der Bundesverfassung unter den Sozialzielen (Art. 41, Abs. 1f.) verzeichnet, dass alle Kinder und Jugendlichen sich „... nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können“ sollen (Die Bundesbehörden der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2013b). Im Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) vom 13. Dezember 2002 (Art. 20, Abs. 1 & 2) ist weiter festgehalten, dass die Kantone verpflichtet sind, für eine Grundschulung zu sorgen, die den besonderen Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst ist. Zudem sollen die Kantone mit entsprechenden Schulungsformen die Integration in die Regelschule fördern (Die Bundesbehörden der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2013a). Das BehiG ist in der Schweiz seit 2004 in Kraft.

Die Umsetzung der schulischen Integration stellt für die Volksschule und ihre Akteurinnen und Akteure in den einzelnen Schweizer Schulgemeinden zurzeit eine grosse Herausforderung dar. Lehrpersonen kommt dabei eine Schlüsselrolle zu (Pijl, 2007). Zur Umsetzung der schulischen Integration bzw. für den Umgang mit Schulkindern mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen in den Bereichen Verhalten und Lernen lässt sich anhand der Äusserungen des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2010) zeigen, dass Lehrpersonen auf Unterstützung angewiesen sind und diese selbst auch einfordern.

Seit dem 1. Januar 2011 hat die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz das Sonderpädagogik-Konkordat verabschiedet. Die bisher 15 beigetretenen Kantone (Stand, 5.8.2013) sind verpflichtet, sicherzustellen, vorrangig die schulische Integration umzusetzen sowie ein Grundangebot an sonderpädagogischen Massnahmen zur Verfügung zu stellen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2014). Der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2010) hat mit Vorbehalten das Sonderpädagogik-Konkordat der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) unterstützt. Er äusserte sich im „Positionspapier zur Integration der Sonderpädagogik in die Regelschule“ kritisch zu den in den Kantonen erarbeiteten Konzepten zur Umsetzung der schulischen Integration. Es wird betont, dass eine integrierte Förderung als Leitidee unter-

stützt werde, aber auch Gelingensbedingungen dafür geschaffen werden müssten. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der Regelschule sei aus Sicht der Lehrpersonen zunehmend schwieriger geworden. Dies nicht nur aufgrund der Integration von früher separiert geförderten Kindern, sondern insbesondere auch aufgrund vielfältiger und gegensätzlicher Erwartungen, die vonseiten der Gesellschaft an die Schule gestellt werden. Erweitert werde die aktuelle Heterogenität in der Schule durch den Ruf nach angemessener individueller Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer besonderen Begabung sowie aufgrund den immer grösser werdenden Unterschieden in den Verhaltensbereichen der Aufmerksamkeit, Frustrationstoleranz oder auch im Sozialverhalten in der Klasse, aufgrund von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, aus niedrigen sozialen Schichten und durch die Zunahme der Scheidungsraten (alleinerziehende Elternteile), um einige Beispiele zu nennen. Hinzu komme, dass gleichzeitig die Ansprüche an das Niveau der Lernergebnisse sowohl an den Berufsschulen als auch an den Gymnasien stark gestiegen seien. Die „Basisstandards“ bei HarmoS bzw. die für den Lehrplan 21 vorgesehenen „Mindesterwartungen“ stellen aus Sicht des Dachverbandes der Lehrerinnen und Lehrer einen noch nie dagewesenen Auftrag an die Schulen dar (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), 2010).

Folglich werden vonseiten der Lehrpersonen einerseits neue Antworten auf die neuen Gegebenheiten verlangt und andererseits wird gefordert, dass die von ihrem Verband seit Jahren publizierten und periodisch aktualisierten Gelingensbedingungen für eine integrierte Förderung für alle durchgesetzt werden. Betont werden bei diesen Gelingensbedingungen: die Aufstockung von personellen und räumlichen bzw. finanziellen Ressourcen (z.B. weniger Pflichtlektionen, damit mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie für Absprachen zur Verfügung stehen; genügende Anzahl Arbeitsräume), Veränderungen in der Lehrpersonenausbildung sowie in Bezug auf Leitungs- und Koordinationskapazitäten (z.B. Ausbau des Schulleistungspensums). Zudem wird gefordert, dass die Fachschaft der Sonderpädagogik konkrete und begründete Bedingungen für eine gelingende integrative Förderung nennt und „Billiglösungen“ in Bezug auf die Umsetzung der schulischen Integration in Kantonen und Gemeinden ablehnt (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), 2010).

Diese Reaktionen vonseiten der Lehrpersonen gilt es sehr ernst zu nehmen. Im sonderpädagogischen Fachdiskurs werden Schlagwörter wie „Umgang mit schulischer Heterogenität“ oder „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ weitgehend als positiv konnotierte Zielperspektiven in Bezug auf die Schulentwicklung erörtert. Eine Volksschule, die Kindern mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen in den Bereichen Verhalten und Lernen gerecht werden will, stellt jedoch sehr hohe Anforderungen an das pädagogische Handeln von Lehrpersonen. Lehrpersonen als Verantwortliche für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Volksschule sollen daher in Zukunft vermehrt gezielt in ihrer anspruchsvollen pädagogischen Tätigkeit unterstützt werden. Einstellungen, Selbstvertrau-

en, Wissen und Kompetenzen von Lehrpersonen gilt es in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen (Pijl, 2007).

Zur Unterstützung von Lehrpersonen bei der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Volksschule wird die frühzeitige und adäquate Erfassung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern als wichtig erachtet. In diesem Zusammenhang soll die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen hinsichtlich unterstützender und hinderlicher kind- und umweltbezogener Faktoren für Verhalten und Lernen im schulischen Kontext analysiert und verbessert werden. Diese wird in Zusammenhang mit einer angemessenen pädagogischen Unterstützung von Schulkindern mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen in den Bereichen Verhalten und Lernen als bedeutsam erachtet.

1.2 Ziel- und Fragestellungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird ein Modell zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern erarbeitet und dargelegt. Unterstützende und hinderliche Faktoren beziehen sich sowohl auf Merkmale des Kindes (kindbezogene Faktoren) als auch auf Umweltmerkmale (umweltbezogene Faktoren), welche das Verhalten und Lernen der Kinder im schulischen Kontext wechselseitig beeinflussen. Dieses Analysemodell soll Lehrpersonen dazu dienen, für die Schule bedeutsame kind- und umweltbezogene Faktoren, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern sowie auch auf deren Leistungsvermögen auswirken können, angemessen einschätzen und beurteilen zu können, um entsprechend handeln zu können.

Folgende Fragestellungen stehen in Zusammenhang mit der Erarbeitung des Analysemodells:

„Was wird unter unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern verstanden?“

„Was sind für den Kontext Schule zentrale kind- und umweltbezogene Faktoren, in Bezug auf Verhalten und Lernen des Kindes?“

„Welche bedeutsamen theoretischen Zusammenhänge für kindliches Verhalten und Lernen in der Schule lassen sich aufgrund der Wechselbeziehung von kind- und umweltbezogenen Faktoren beschreiben?“

Weiter wird in einer empirischen Studie in zwei Schweizer Schulgemeinden die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen im Hinblick auf kind- und umweltbezogene Faktoren für den schulischen Kontext ermittelt, die für die Beurteilung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern und das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als bedeutsam erachtet wird. Die Forschungsfrage lautet:

„Welche Passungen bzw. Diskrepanzen bestehen zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und den erhobenen Daten der Schulkinder im Hinblick auf kind- und umweltbezogene Faktoren?“

Zudem wird die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen anhand des Analysemodells im Hinblick auf unterstützende und hinderliche Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern untersucht und diskutiert. Die Fragestellung dazu lautet:

„Wie sieht die Passung der Daten der Schulkinder und der Einschätzungen von Schulkindern durch Lehrpersonen bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren aus?“

1.3 Vorgehen

Die Arbeit ist in acht Kapitel gegliedert und wie folgt aufgebaut:

In den *Kapiteln 2 und 3* werden die theoretischen Grundlagen zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern für die Volksschule erarbeitet.

Im *zweiten Kapitel* werden Anforderungen und Erwartungen der Volksschule in Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen der Schulkinder anhand des Erziehungs- und Bildungsauftrags und den Beurteilungen von Schulkindern durch Lehrpersonen diskutiert. Zudem wird in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Genauigkeit der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen in Bezug auf Schulkindermerkmale eingegangen. Weiter werden Erkenntnisse der Risiko- und Resilienzforschung als Ausgangslage zur Erarbeitung eines Analysemodells dargelegt, welche die Bedeutung von kind- und umweltbezogenen Faktoren in Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit von Schulkindern aufzeigen. Das Kapitel abschliessen wird der Passungsansatz als theoretische Grundlage des Analysemodells für die Schule.

Das Modell zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern wird im *dritten Kapitel* erarbeitet und veranschaulicht. Zunächst werden zentrale Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit dem Analyseansatz geklärt. Es wird auf die Bedeutung der Orientierung an kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten eingegangen. Danach werden wichtige Begrifflichkeiten für den Analyseansatz in Zusammenhang mit der Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen diskutiert. Anschliessend wird eine pädagogische normative Grundlage zum Verständnis von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen dargestellt. Weiter wird erklärt, was unter Interaktionen von kind- und umweltbezogenen Faktoren im schulischen Kontext verstanden wird. Es werden konkrete kind- und umweltbezogene Faktoren erläutert und exemplarische Wechselbeziehungen dieser Faktoren dargestellt, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern auswirken können. Zudem wird im Zusammenhang mit dem Analyseansatz geklärt, was unter einer „guten Beziehung“ und

einer „guten Schule“ verstanden wird. Danach werden die erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse im Passungsanalysemodell für die Schule veranschaulicht. Abschliessend wird im Hinblick auf die empirische Studie der bedeutsame Zusammenhang des Passungsanalyseansatzes und der Analyse der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen erläutert.

In den *Kapiteln 4, 5 und 6* wird die in zwei Schweizer Schulgemeinden durchgeführte empirische Studie dargestellt. Im Zentrum der Untersuchung steht die Einschätzung von bedeutsamen kind- und umweltbezogenen Faktoren durch Lehrpersonen, die sich im schulischen Kontext unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern auswirken können. Diese Einschätzungen durch die Lehrpersonen werden den Daten aus der Kinderbefragung zu den gleichen Faktoren gegenübergestellt und analysiert.

Das methodische Vorgehen der Schulkinder-, Lehrpersonen-, und Elternbefragung ist im *vierten Kapitel* beschrieben. Die Schulkinder werden auf bedeutsame kind- und umweltbezogene Faktoren im Bereich der Persönlichkeit, zum schulischen Potenzial sowie zum Sozialverhalten und Sozialerleben im schulischen Kontext untersucht. Die standardisierten Fragebogen werden vorgestellt. Zur systematischen Erfassung der Einschätzungen von Lehrpersonen zu den gleichen kind- und umweltbezogenen Faktoren wird ein Beobachtungsbogen entwickelt. Zudem werden ergänzende Informationen zum Verständnis des familiären Kontextes des Kindes über die Elternbefragung erfasst. Dazu wird der „Elternfragebogen zum familiären Umfeld (EFU)“ entworfen und vorgestellt, indem die Persönalien des Kindes, der sozioökonomische Status der Familie sowie die Einschätzung der Schulleistungen des Kindes durch die Eltern erhoben werden. Zum Abschluss des Kapitels wird, im Zusammenhang mit dem Datenschutz, der Umgang mit „besonderen Personendaten“ im Rahmen der Studie diskutiert.

Im *fünften Kapitel* ist die Datenauswertung der Schulkinder- und der Lehrpersonenbefragung dargestellt. Die Ergebnisse der Schulkinderbefragung werden dargelegt und der „Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ wird statistisch geprüft und als korrigierte Version präsentiert.

Die Ergebnisse der Gegenüberstellung der Lehrpersonen- und Schulkinderdaten werden im *sechsten Kapitel* erläutert. Dazu wird zunächst ein statistischer Vergleich der Schulkinderdaten mit den Daten der Einschätzungen von Schulkindern durch Lehrpersonen vorgenommen. Anschliessend wird eine differenziertere Analyse des Vergleichs der prozentualen symptomatischen Ausprägungen der Schulkinderdaten mit den Daten der Einschätzungen von Schulkindern durch Lehrpersonen vorgenommen.

Im *Kapitel 7* werden die dargestellten Studienergebnisse aufgrund des erarbeiteten Passungsanalysemodells im Hinblick auf unterstützende und hinderliche kind- und umweltbezogene Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern analysiert und diskutiert. Zur

Veranschaulichung und exemplarischen Analyse dieser Faktoren werden vier Fallbeispiele aus der Studie anhand des Passungsanalysemodells ausführlich erläutert.

Die Arbeit endet mit Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Beurteilung und Unterstützung der Schulkinder durch die Lehrpersonen, für die Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren des schulischen Kontextes und für die Volksschule (*vgl. Kapitel 8*).

2. Anforderungen und Erwartungen der Schule

Das Verhalten und Lernen von Schulkindern muss im Zusammenhang mit den gestellten Anforderungen und Erwartungen der Volksschule betrachtet werden. Die kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern, welche sich in der Schule sowohl im Verhalten und Lernen der Kinder als auch in ihren schulischen Leistungen äussern, werden im Kontext schulischer Anforderungen und Erwartungen beurteilt.

In diesem Kapitel werden die Anforderungen und Erwartungen der Volksschule im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern genauer betrachtet. Dazu werden der Erziehungs- und Bildungsauftrag und dessen Umsetzung durch die Volksschule sowie das Vorgehen bei der Beurteilung erörtert und kritisch diskutiert. Weiter wird die Bedeutung der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen im schulischen Kontext dargestellt (vgl. 2.1). Danach werden Erkenntnisse der Risiko- und Resilienzforschung als Ausgangslage zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern dargelegt (vgl. 2.2). Abschliessend wird der Passungsansatz als theoretische Grundlage zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern dargestellt (vgl. 2.3).

2.1 Erziehungs- und Bildungsauftrag

Die Volksschule, die dem gesellschaftlichen Auftrag zur Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen verpflichtet ist, stellt bestimmte Anforderungen und Erwartungen an das Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler. Diese Anforderungen und Erwartungen werden nachfolgend am Beispiel von zwei Schweizer Kantonen erläutert und diskutiert. Dabei handelt es sich um die Kantone der beiden Schulgemeinden, die im Rahmen dieser Arbeit an der empirischen Untersuchung teilnahmen: den Kanton Zürich und den Kanton St. Gallen.

Zur Veranschaulichung der an die Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Verhalten und Lernen gestellten Anforderungen und Erwartungen werden nachstehend der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Volksschule, die Lehrpläne sowie die Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in den beiden Kantonen analysiert und diskutiert. Es kann vorge-merkt werden, dass die beiden Kantone in ihren gestellten Anforderungen und Erwartungen an die Schulkinder mehrheitlich Übereinstimmungen aufweisen. Vorliegende Unterschiede werden ausdrücklich genannt.

2.1.1 Volksschulgesetze

In den Volksschulgesetzen der beiden Kantone ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Volksschule verankert. Erfüllt wird der Erziehungs- und Bildungsauftrag im Rahmen der Organisation Schule durch die Lehrpersonen. Dabei sind diese auf die Unterstützung durch

die Eltern und die Behörden angewiesen. Gemäss den Volksschulgesetzen ergänzt bzw. unterstützt die Schule die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder. Die Hauptverantwortung für die Erziehung tragen die Eltern und die für die Bildung trägt die Schule bzw. die Lehrperson (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2012; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005).

Die Volksschule stellt über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag bestimmte Lern- bzw. Leistungsanforderungen sowie entsprechende Ansprüche an das Verhalten von Schülerinnen und Schüler. Wie diese Anforderungen und Erwartungen in den beiden Kantonen konkret aussehen, wird anschliessend veranschaulicht.

Im Lehrplan des Kanton Zürichs wird betont, dass „der Erziehungs- und Bildungsauftrag . . . im Unterricht nicht getrennt, sondern beide Ziele . . . bewusst gemeinsam angestrebt“ werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b, S. 18). Erziehung erfolgt über Unterricht.

Einzelne erwähnte Punkte zu „Erziehung durch Unterricht“ sind nachfolgend exemplarisch dargestellt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b, S. 18f.):

Die Lehrerinnen und Lehrer prägen durch ihre Haltung das Unterrichtsklima. Wie sie Normen setzen, Entscheidungen finden, Konflikte regeln, mit Kindern und Jugendlichen, mit Kolleginnen und Kollegen umgehen, hat Modellcharakter.

Auch für die Entwicklung von Werthaltungen fallen Persönlichkeit und Beispiel der Lehrerinnen und Lehrer stark ins Gewicht. Dadurch, dass diese bereit sind, ihre Werthaltungen offen darzulegen, kann das Bedürfnis nach Wertorientierung geweckt werden. Gleichermassen haben Lehrkräfte an der öffentlichen Schule jedoch die Pflicht, bei der Besprechung kontroverser Fragen auch andere Sichtweisen und Wertungen aufzuzeigen und zu achten. . . .

Im persönlichen Gespräch lernen die Schülerinnen und Schüler aber auch, eigene Erfahrungen und Empfindungen auszudrücken. Dadurch erfahren sie, wie unterschiedlich menschliche Wahrnehmungen, Empfindungen und Wertungen sind. Sie sollen lernen, diese Erfahrung zu akzeptieren und andere Persönlichkeiten zu achten.

Auch im Unterricht zeigt sich die Bedeutung sozialer Normen und Regeln für das Zusammenleben. Sie auferlegen gewisse Einschränkungen, bieten aber auch Sicherheit und Halt.

Knaben und Mädchen sowie alle, die sich durch Herkunft, Fähigkeiten oder ihr Verhalten von andern unterscheiden, werden als gleichberechtigt angenommen. . . .

Gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme sind zu fördern. Für Wettbewerb sind sinnvolle Formen zu wählen. . . .

Die Schule hat auch die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler erleben zu lassen, wie in der Klasse mit Konflikten umgegangen werden kann. Im Unterricht auftretende Konflikte sind daher sorgfältig und offen gemeinsam anzugehen.

In den genannten Punkten werden die Lehrpersonen in die Pflicht genommen, im Unterricht erzieherisch tätig zu sein. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche konkreten Zielsetzungen der Volksschule hinter den oben dargestellten Aussagen zu „Erziehung durch Unterricht“ stehen. Weiter ist von Interesse, wie das konkrete Vorgehen zur Umsetzung der Erziehung der Kinder im Rahmen des Unterrichts durch die Schule geregelt ist.

2.1.2 Umsetzung über die Lehrpläne

Die konkrete Umsetzung des gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags in der Volksschule wird über die Lehrpläne der jeweiligen Kantone ausgewiesen (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2012; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b).

Der Lehrplan des Kantons Zürich ist gegliedert in Leitbild der Volksschule, Rahmenbedingungen und in fünf Unterrichtsbereiche. Es wird betont, dass er als verbindlich zu betrachten und den Lehrmitteln übergeordnet ist (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b). Das Leitbild besteht aus Grundhaltungen, welche die übergeordneten Zielsetzungen erläutern, die den Unterricht in der Volksschule prägen sollen. Dabei werden zehn Grundhaltungen beschrieben: Interesse an Erkenntnis und Orientierungsvermögen, Verantwortungswille, Leistungsbereitschaft, Dialogfähigkeit und Solidarität, Traditionsbewusstsein, Umweltbewusstsein, Gestaltungsvermögen, Urteils- und Kritikfähigkeit, Offenheit und Mut (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b, S. 3-5). In den Rahmenbedingungen werden didaktische Grundsätze für den Unterricht formuliert, welche in der Fortbildung der Lehrpersonen vermittelt, erweitert und vertieft werden. In den fünf Unterrichtsbereichen – Mensch und Umwelt, Sprache, Gestalten und Musik, Mathematik und Sport – sind die Ziele und Inhalte des Unterrichts festgelegt. Für die Beurteilung der Erreichung von Lernzielen im Unterricht ist ausschliesslich der Lehrplan massgebend. Anschlussprogramme und Übertrittsprüfungen müssen sich nach den Zielsetzungen des Lehrplans richten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b).

Der Lehrplan erfüllt im Besonderen folgende Funktionen (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2012, S. 3f.):

- *Planungs-, Arbeits- und Reflexionsinstrument*

Der Lehrplan beinhaltet Ziele für Schülerinnen und Schüler, Grundlagen und Hilfen für die Organisation, Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts für Lehrpersonen, Angaben für die Planung von Lehrplänen und teilweise auch Vorgaben zur Bereitstellung der benötigten Infrastruktur für die Schulbehörden.

- *Koordination im Schulwesen*

Stufenübergreifende und stufenspezifische Ziele werden im Lehrplan geklärt. Für die Zusammenarbeit von mehreren Lehrpersonen in der gleichen Klasse stellt der Lehrplan ein wichtiges Koordinationsinstrument dar.

- *Legitimation und Kontrolle*

Der Lehrplan dient Lehrpersonen als Begründungs- und Argumentationshilfe gegenüber Eltern und Behörden zur Legitimation von Unterrichtseinheiten und -massnahmen. Zudem dient er der Aufsichtsbehörde als Grundlage zur umfassenden Beurteilung des Unterrichts und ist eine Orientierungshilfe zur Beratung und Begleitung von Lehrpersonen.

- *Grundlage für Aus- und Fortbildung*

Der Lehrplan beeinflusst entscheidend den Unterricht in den Ausbildungsstätten. Angehende Lehrpersonen werden fachlich, pädagogisch und didaktisch im Sinne des Lehrplans auf die zukünftige Arbeit in der Schule vorbereitet. Amtierende Lehrpersonen werden in der Fortbildung über die Ideen und Ziele des Lehrplans informiert.

- *Grundlage für Lehrmittel*

Die Lehrmittel sind Arbeits- und Informationsquellen für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen der Volksschule. Sie richten sich nach den Zielsetzungen und Inhalten, welche im Lehrplan vorgegeben sind.

- *Grundlage für Schulleitbilder*

Die einzelnen Schulen entwickeln über die Grundaussagen des Lehrplans ihr eigenes Schulleitbild.

In den Lehrplänen der Kantone Zürich und St. Gallen sind die konkreten Anforderungen und Erwartungen der Schule bezüglich dem Lernen und Leisten des Kindes, und im Hinblick darauf, was die Lehrperson den Schulkindern zu lehren verpflichtet ist, in den fächer-spezifischen Zielsetzungen geregelt (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2012; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b). Im Bereich des Lernens weist die Volksschule somit konkrete pädagogische Zielsetzungen und Anweisungen zur Erreichung ihrer gestellten Anforderungen und Erwartungen über die Lehrpläne aus.

Gemäss den Lehrplänen der Kantone gehören neben der Leistungsbeurteilung auch die Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens der Schulkinder zwingend zum Unterricht (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2012; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b).

Zum Verständnis der konkreten Anforderungen und Erwartungen der Volksschule an die Schulkinder spielt der dargestellte Erziehungs- und Bildungsauftrag in Zusammenhang mit

der Beurteilung in der Volksschule eine wichtige Rolle. Dies wird nachfolgend bezüglich Verhalten, Lernen und Leisten der Schulkinder erläutert.

2.1.3 *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide*

Der Kantonsrat des Kantons St. Gallen hält in seinem aktuellen Bericht zur „Entwicklung der st. gallischen Volksschule“ für die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern fest:

„Die Beurteilung dient der Analyse, Diagnose und Förderung des Lernens sowie der Selektion. Dies bedeutet, dass sich die Lehrperson im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion zurechtfinden muss“ (Kantonsrat St. Gallen, 2010, S. 20).

Sowohl im Kanton St. Gallen als auch im Kanton Zürich werden drei Funktionen bei der Beurteilung unterschieden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a; Kantonsrat St. Gallen, 2010):

- *Formative Beurteilung:*
Sie dient der Steuerung des Lernens des Schulkindes. Sie ist lernzielorientiert und förderorientiert bzw. orientiert sich an den individuellen Möglichkeiten der Lernenden.
- *Summative Beurteilung:*
Das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird über diese Beurteilungsform rückblickend bilanziert. Die summative Leistungsbeurteilung orientiert sich an den Lernzielen bzw. den Grobzielen des Lehrplans und daraus abgeleiteten Feinzielen sowie an transparenten Kriterien. Die summative Beurteilung beinhaltet die Benotung der Schulkinder.
- *Prognostische Beurteilung:*
Diese Beurteilungsform ermöglicht Voraussagen zur weiteren Schullaufbahn. Die prognostischen Aussagen stützen sich sowohl auf förderorientierte als auch auf leistungsorientierte Beurteilungen.

Unter den Begriffen „Gesamtbeurteilung“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 5) bzw. „umfassende Beurteilung“ (Kantonsrat St. Gallen, 2010, S. 20) werden in den beiden Kantonen sowohl die erzielten Leistungen wie auch das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten gefasst. Bei der Gesamtleistung werden die fachspezifischen Leistungen des Schulkindes beurteilt, dies auf der Grundlage der formativen und summativen Beurteilung. Aus der Beurteilung der Gesamtleistung resultiert die Note, welche im Zeugnis notiert wird und über die schulischen Leistungen in den einzelnen Fächern Auskunft gibt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a).

Im Kanton St. Gallen wird aktuell insbesondere die Förderorientierung, welche die Steuerung und Optimierung des Lernprozesses im Fokus hat, als wichtiges Anliegen der zukünftigen Beurteilungspraxis hervorgehoben. Über Weiterbildungskurse und über die Broschüre „fördern und fordern, Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule“

(Nüesch Birri, Bodenmann & Birri, 2008) sollen die Lehrpersonen des Kantons St. Gallens unterstützt werden, ihre anspruchsvolle Beurteilungsaufgabe wahrzunehmen (Kantonsrat St. Gallen, 2010).

Bei einer umfassenden Beurteilung werden in beiden Kantonen neben den fachspezifischen Leistungen auch das *Arbeits- und Lernverhalten* sowie das *Sozialverhalten* für den zukünftigen Lernerfolg und für Schullaufbahnentscheide des Schulkindes als bedeutsam erachtet (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a; Kantonsrat St. Gallen, 2010). Im Kanton Zürich wird eine vierstufige Skala zur Beurteilung der „überfachlichen Kompetenzen“ eingesetzt. Diese Skala bildet das Arbeits- und Lernverhalten in sechs und das Sozialverhalten in zwei Teilkompetenzen ab. Folgende Teilbereiche zum Arbeits- und Lernverhalten sowie zum Sozialverhalten werden beurteilt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 18):

Arbeits- und Lernverhalten

- erscheint pünktlich und ordnungsgemäss zum Unterricht
- beteiligt sich aktiv am Unterricht
- arbeitet konzentriert und ausdauernd
- gestaltet Arbeiten sorgfältig und zuverlässig
- kann mit anderen zusammenarbeiten
- schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein

Sozialverhalten

- akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens
- begegnet den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll

Zusammengefasst sollte das Schulkind folgende Verhaltensmerkmale aufweisen, um den Anforderungen und Erwartungen der Schule entsprechen zu können (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 19f.):

Lern- und Arbeitsverhalten: *pünktlich, aktiv im Unterricht, konzentriert, ausdauernd, selbstständig, teamfähig und realistisch bezüglich Leistungen und Zielen*

Sozialverhalten: *angepasst, pflichtbewusst, konfliktfähig, rücksichtsvoll und hilfsbereit*

Im Kanton St. Gallen bezieht sich die Beurteilung auf die gleichen Anforderungen und Erwartungen im Bereich des Verhaltens. Jedoch liegen im Unterschied zum Kanton Zürich keine konkreten Kriterien vor, sondern es werden zur Beurteilung drei Fragen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten gestellt: „Wie hat die Schülerin/der Schüler gelernt? Wie hat die Schülerin/der Schüler gearbeitet? Wie hat sich die Schülerin/der Schüler verhalten?“ (Kantonsrat St. Gallen, 2010, S. 21). Diese Beurteilung erfolgt im Kanton St. Gallen im Rahmen eines Beurteilungsgesprächs mit den Eltern. Dieses Gespräch muss wenigstens einmal jährlich stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler sind grundsätzlich daran beteiligt. Es gibt zur Beurteilung weder Noten noch andere Ratings. Die wesentlichen verfolgten

Ziele sind: Informieren, Austauschen und Vereinbarungen treffen (Kantonsrat St. Gallen, 2010, S. 21f.).

Folgende Fragen sind bisher unbeantwortet geblieben bzw. stellen sich aufgrund der bisherigen Ausführungen: Welche Unterstützung bietet die Schule dem Kind, damit es die genannten Anforderungen und Erwartungen im Bereich des Verhaltens erfüllen kann? Welche konkreten Zielsetzungen zur Unterstützung des Schulkindes im Bereich des Verhaltens führt die Volksschule in den beiden Kantonen auf? Bevor diese Fragen diskutiert werden, soll weiter noch auf die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen eingegangen werden.

Im Zusammenhang mit der angemessenen Beurteilung von Schulkindern werden aus pädagogischer Sicht diagnostische Kompetenzen bzw. Einschätzungskompetenzen von Lehrpersonen als zentral erachtet. Was darunter konkret verstanden wird und welche Bedeutung der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern zukommt, wird nachfolgend erläutert.

2.1.4 *Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen*

Die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen gehört zu den unerlässlichen Kompetenzen für den Unterricht (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004). In der pädagogischen Literatur besteht weitgehend Einigkeit, dass mit *diagnostischer Kompetenz von Lehrpersonen* die Fähigkeit bezeichnet wird, Schülerinnen und Schüler zutreffend zu beurteilen (Helmke et al., 2004; Karing, 2009; Schrader, 2006). Die Begriffe diagnostische Einschätzung und Beurteilung von Lehrpersonen werden dabei vorwiegend synonym verwendet. Meist diskutiert wird die Beurteilung schulischer Leistungen von Schulkindern durch Lehrpersonen (Helmke et al., 2004).

Wie eine Lehrperson Leistungen von Schulkindern bewertet, wird weiter zumeist im Zusammenhang mit ihrer *Bezugsnormorientierung* diskutiert. Folgende drei Bezugsnormen zur Leistungsbeurteilung werden unterschieden (vgl., Rheinberg, 2008, S. 179ff.):

- *Soziale Bezugsnorm*: Diese Bezugsnorm vergleicht ein Ergebnis mit den Ergebnissen einer sozialen Bezugsgruppe. In der Schule wird von der Lehrperson häufig das *klasseninterne Bezugssystem* eingesetzt. Mit einer ausschliesslich sozialen Bezugsnorm wird innerhalb der Klasse sichtbar und wichtig, wer mehr oder weniger kann als die meisten anderen.
- *Individuelle Bezugsnorm*: In der normativ ausgerichteten Pädagogik wurde schon bei Herbart für diese Bezugsnorm plädiert: „Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit anderen“ (Herbart, 1831, S. 210).
Ein aktuelles Ergebnis eines Individuums wird mit dem vorherigen verglichen. Unter dieser Bezugsnorm wird ein Lernzuwachs eines Schulkindes besonders gut sichtbar.

Beim Lernenden fördert dies Vertrauen in das eigene Lernpotenzial und die Zuversicht in seine Weiterentwicklung.

- *Sachliche Bezugsnorm:* Hier wird ein Vergleich mit einem Standard, der in einem beabsichtigten Handlungszweck liegt (auch „kriteriale Vergleiche“ genannt) vorgenommen. Bei einer lernzielorientierten Leistungsmessung im Kontext Schule wird geschaut, inwieweit ein Schulkind ein Lehrziel erreicht hat.

Rheinberg (2006; 2008) plädiert für eine *Bezugsnorm-Vielfalt*, weil jede Bezugsnorm ihre „blinden Flecken“ aufweist, d.h. bestimmte Aspekte des Leistungsgeschehens übersieht. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen mit einer individuellen Bezugsnormorientierung eine solche Bezugsnorm-Vielfalt aufweisen. Beispielsweise waren diese in der Lage, verschiedene Perspektiven bei Schullaufbahnentscheiden oder bei der Notensetzung im Zeugnis einzunehmen. Lehrpersonen mit einer stark ausgeprägten sozialen Bezugsnorm wenden diese Bezugsnorm dagegen durchgängig an (Rheinberg, 2006, S. 57). Gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren am deutlichsten von einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson (Rheinberg, 2008). In Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen an Grund- und Sekundarschulkindern konnten folgende motivationalen Effekte in diesem Zusammenhang festgestellt werden (Rheinberg, 2006, S. 58):

- geringe Furcht vor Misserfolg und mehr Hoffnung auf Erfolg
- weniger Prüfungsangst
- realistischere Zielsetzung, günstigere Kausalattribution und Selbstbewertung
- höheres Fähigkeitsselbstkonzept und weniger Hilflosigkeit
- höhere Mitarbeiterfrequenz, mehr Spass am Unterricht und bessere Leistungen

Die Qualität und Güte diagnostischer Einschätzungen von Lehrpersonen wird als eine wichtige Bedingung für pädagogisches Handeln betrachtet (Schrader, 2008). Akkurate Einschätzungen von Lehrpersonen stellen sowohl für eine effiziente Unterrichtsgestaltung als auch für die gerechte Vergabe von Noten sowie für Selektionsentscheidungen eine wichtige Voraussetzung dar (Lorenz & Artelt, 2009). Zur Bestimmung der Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen werden üblicherweise bestimmte Merkmale von Schulkindern (z.B. Leistungen von Schulkindern) mit den tatsächlichen Ausprägungen dieser Merkmale (Leistungen von Schulkindern in standardisierten Schulleistungstests) verglichen (Karing & Artelt, 2013). In der deutschsprachigen Literatur werden für diesen Vergleich *drei Komponenten zur Ermittlung der Urteilsgenauigkeit* unterschieden (Karing & Artelt, 2013, S. 167):

- *Rangordnungskomponente:* Diese beschreibt die Kompetenz von Lehrpersonen, die Rangordnung unter verschiedenen Schulkindern in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (z.B. Leistung) akkurat wiedergeben zu können.

- *Niveauekomponente:* Sie gibt darüber Auskunft, inwieweit Lehrpersonen die Ausprägungen der Leistungen der Schulkinder akkurat einschätzen können.
- *Differenzierungskomponente:* Diese Komponente zeigt, ob die Lehrpersonen die Unterschiedlichkeit von Leistungen der Schulkinder in ihrer gesamten Bandbreite wahrnehmen oder unter- bzw. überdifferenzieren.

Studien zur Urteilsgenauigkeit von Lehrpersonen berichten häufig primär Befunde zur Rangordnungskomponente, d.h. zu den Korrelationen zwischen Einschätzungen der Schulkinder durch Lehrpersonen und den Leistungen der Schulkinder (Leistungstests). Dabei kommen diese Studien übereinstimmend zur Ansicht, dass Lehrpersonen gute Diagnostiker sind. Weil Korrelationen das absolute Niveau vernachlässigen, auf dem sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewegen, gelten Lehrpersonen auch dann als gute Diagnostiker, wenn sie die Leistungen der Schulkinder systematisch stark über- oder unterschätzen. Tatsächlich überschätzen Lehrpersonen in solchen Studien häufig die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Spinath, 2005, S. 87).

Lorenz und Artelt (2009) konnten in ihrer Studie zur Spezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Lehrpersonen nachweisen, dass Diagnosekompetenzen bereichsspezifisch und als zeitlich stabiles Konstrukt zu verstehen sind. Das heisst, dass Lehrpersonen beispielsweise die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler in einem Schulfach (z.B. Deutsch) besser einschätzen können als in anderen Fächern (z.B. Mensch und Umwelt oder Mathematik). Zudem konnte gezeigt werden, dass gute Diagnostiker in einem Bereich sich mit einiger Wahrscheinlichkeit auch unabhängig vom Erhebungszeitpunkt als Personen mit hoher Urteilsgenauigkeit auszeichnen (Lorenz & Artelt, 2009).

Schliesslich interessiert im Zusammenhang mit der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen die Frage, ob besondere diagnostische Kompetenzen zu adäquaten pädagogischen Massnahmen führen. Moser Opitz und Nührenbörger (im Druck, 2014) kommen aufgrund der Analyse vorliegender Studien zu diesem Thema zum Schluss, „... dass die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen allein keinen Lernerfolg garantiert, sondern dass diese nur im Zusammenspiel mit didaktischen Kompetenzen wirksam zu sein scheint“ (S. 11). Interessante Erkenntnisse zum Nutzen diagnostischer Informationen im Allgemeinen werden von Moser Opitz und Nührenbörger (im Druck, 2014) weiter anhand der Studie von Capizzi und Fuchs (2005) dargelegt. Diagnostisches Feedback an Regellehrpersonen und Lehrpersonen für besondere Fördermassnahmen an der Regelschule¹, aufgrund von standardisierten Testergebnissen (am Beispiel der Lesekompetenz von Schulkindern), zeigte keine Wirkung auf die Anpassung des Unterrichts für unterschiedliche Leistungsgruppen (Kinder mit hohen, durchschnittlichen und schwachen Leistungen). Ausführliche Rückmeldungen mit Empfehlungen für den Unterricht wirkten sich nur bei den Lehrpersonen für besondere

¹ In der Schweiz: schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Fördermassnahmen aus, nicht aber bei den Regellehrpersonen (Moser Opitz & Nührenböcker, im Druck, 2014).

Zusammenfassend soll Folgendes festgehalten werden. Für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen wird die Qualität von diagnostischen Einschätzungen von Schulkindern durch Lehrpersonen – worunter die zutreffende Beurteilung von Schulkindern bezüglich bestimmter Merkmale verstanden wird – als wesentlich erachtet. Bisher wurden in diesem Zusammenhang häufig die Einschätzungen durch Lehrpersonen von Leistungen von Schulkindern untersucht. Einschätzungen von Lehrpersonen bezüglich bestimmter Faktoren zur Unterstützung des Verhaltens und Lernens von Schulkindern interessieren im Folgenden in Zusammenhang mit dem Passungsanalysemodell für die Schule. Dies wird in den nachstehenden Folgerungen weiter erklärt.

2.1.5 Folgerungen

Folgende Fragen sind in den vorangegangenen Ausführungen unbeantwortet geblieben: Welche Unterstützung bietet die Schule dem Kind, damit es die genannten Anforderungen und Erwartungen im Bereich des Verhaltens erfüllen kann? Welche konkreten Zielsetzungen zur Unterstützung des Schulkindes im Bereich des Verhaltens führt die Volksschule in den beiden Kantonen auf? Welche Rolle spielt die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen zur Unterstützung des Schulkindes in Bezug auf Verhalten und Lernen? Mit der Diskussion dieser Fragen beschäftigen sich die nachstehenden Folgerungen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sowohl im Kanton Zürich als auch im Kanton St. Gallen neben der genannten Verhaltensbeurteilung konkrete Ziele der Schule zur pädagogischen Unterstützung der Schulkinder im Bereich des Verhaltens – im Sinne des Lehrplans für den Bereich des Lernens – weitgehend fehlen. Vonseiten der Volksschule fehlen in diesem Zusammenhang Angaben zu Kompetenzaufbau sowie didaktische Hinweise und spezifische Zielsetzungen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen im Verhaltensbereich.

Weiter werden die genannten überfachlichen Kompetenzbereiche im Bereich Verhalten (Lern- und Arbeitsverhalten/Sozialverhalten) von der Volksschule sehr eng gefasst. Die Verhaltensmerkmale, welche die Schulkinder in den Bereichen des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens zu erbringen haben, sind im Kanton Zürich über Kriterien vorgegeben (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a) und im Kanton St. Gallen über Fragestellungen für die Elterngespräche formuliert (Kantonsrat St. Gallen, 2010). Die dargelegten Anforderungen und Erwartungen in diesem Zusammenhang stellen erwünschte soziale Verhaltensweisen der Schulkinder dar, welche primär zur Sicherstellung einer reibungslosen, störungsfreien Durchführung des Unterrichts dienen. Der Erziehungsauftrag der Volksschule ist direkt an den Unterricht gekoppelt. Dieser ist so formuliert, dass die Lehrpersonen die Freiheit haben, die Kinder anhand ihrer individuellen Einstellungen und Überzeugungen zu

erziehen. Es mangelt folglich an konkreten pädagogischen Zielsetzungen und insbesondere auch an Anweisungen zur Unterstützung der Schulkinder durch die Lehrpersonen im Bereich des Verhaltens.

Die Bereiche Verhalten und Lernen von Schulkindern werden in der Volksschule als wesentlich für die Leistungsbeurteilung sowie insbesondere auch für Übertritts- und Selektionsentscheide erachtet. Diese beiden Bereiche können nie unabhängig voneinander betrachtet werden. Sie stehen in steter Wechselwirkung und bedingen die schulische Leistungsfähigkeit gemeinsam. Darauf wird später weiter eingegangen.

Zur Unterstützung von Lehrpersonen bei der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Volksschule wird die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern als wichtig erachtet. Lehrpersonen sollen diese Faktoren bei den Schulkindern frühzeitig erkennen, angemessen beurteilen und entsprechend handeln können. Was genau unter diesen Faktoren verstanden wird und welche Konzepte dahinter stehen, darauf wird im Kapitel 3 eingegangen, in welchem das Modell zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern erarbeitet wird.

Als Nächstes werden Erkenntnisse der Risiko- und Resilienzforschung dargelegt, welche die Bedeutung von kind- und umweltbezogenen Faktoren im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit von Schulkindern aufzeigen. Diese Erkenntnisse bilden eine wichtige Grundlage zum Verständnis von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern und dienen daher als Ausgangslage zur Erarbeitung des Passungsanalysemodells für die Schule.

2.2 Risiko- und Resilienzforschung

Das Konzept der Risiko- und Resilienzforschung wird nachfolgend erläutert und wichtige Erkenntnisse der sogenannten Ur-Studie der Risiko- und Resilienzforschung werden dargestellt. Die „Kauai-Längsschnittstudie“, welche als die bekannteste, älteste und grösste Untersuchung zur Resilienz bezeichnet wird, brachte Erkenntnisse zutage, die weitere Forschung in diesem Bereich erst in Gang setzten. Diese Studienergebnisse veranschaulichen die Bedeutung von kind- und umweltbezogenen Faktoren, welche die psychische Gesundheit von Schulkindern beeinflussen können.

Gemäss Hillenbrand (2008) beschäftigt sich die Risiko- und Resilienzforschung mit der zentralen Frage, welche Faktoren die psychische Gesundheit bei Kindern, trotz bestehender Risiken, erhalten und fördern.

„Resilienz“ wird definiert als der „... Prozess, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaption angesichts herausfordernder oder bedrohender Lebensumstände im Sinne inneren Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt“

(Masten, Best & Garmezy, 1990; zit. nach Opp, 2001, S. 109). Bei dieser Definition von Resilienz kommt explizit die Bedeutung der Interaktion von kind- und umweltbezogenen Faktoren zum Ausdruck. Zudem wird ein Zusammenhang mit dem Wohlbefinden des Kindes bzw. mit effektiven Interaktionen des Kindes mit der Umwelt betont².

Wustmann (2009) definiert Resilienz als „... eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (S. 18). Auch sie geht von einem Verständnis von Resilienz aus, das die Wechselwirkungen von kindbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren als wesentlich erachtet. Dieses Verständnis wird im Folgenden genauer betrachtet.

An die Bedeutung von Resilienz sind gemäss der Autorin zwei wesentliche Bedingungen geknüpft (Wustmann 2009, S. 18):

- eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung:
Belastende Lebensumstände bzw. *bestehende Risiken* werden als Bedingung vorausgesetzt.
- eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände:
Es werden *Bewältigungskompetenzen* attestiert, welche die psychische Gesundheit erhalten bzw. fördern.

Resilienz zeichnet sich gemäss dem Verständnis von Wustmann (2009) durch drei zentrale übergeordnete Merkmale aus:

Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess

Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes, sondern eine Kapazität – im Sinne einer Fähigkeit oder eines Vermögens, mit unterschiedlichen Situationen umgehen zu können –, die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wird. Sowohl die Person selbst als auch ihre Umwelt sind an der Entwicklung resilienten Verhaltens beteiligt. Auf der einen Seite wirkt das Kind auf seine Umwelt regulierend ein, indem es sie aktiv mitgestaltet und konstruiert. Andererseits wirken z.B. frühe Erfahrungen und Umweltbedingungen auf die Bewältigungskompetenzen des Kindes. Im Hinblick auf den Resilienzprozess ist es bedeutsam, wie das Individuum mit Stress- und Risikosituationen umgehen kann. Stress wird dabei nicht als objektive Belastung betrachtet. Von Bedeutung ist dabei, wie das Kind selbst die Stresssituationen wahrnimmt, bewertet und bewältigen kann (Wustmann 2009, S. 28f.).

Resilienz als variable Grösse

Resilienz ist ein Konstrukt, das über die Zeit und Situation hinweg variieren kann. Beispielsweise gibt es im kindlichen Entwicklungsverlauf „Phasen erhöhter Vulnerabilität“ oder sog. „kritische Perioden“. Dazu gehören Zeiten sozialer Entwicklungsübergänge

² Die Interaktion von kind- und umweltbezogenen Faktoren und der Zusammenhang mit dem Wohlbefinden des Kindes werden im nachfolgenden Kapitel 3 ausführlich thematisiert.

(Transitionen), wie z.B. die Geburt eines Geschwisters oder der Schuleintritt. Diese stehen mit zahlreichen neuen Entwicklungsanforderungen in Zusammenhang und verlangen daher eine erhöhte Anpassungsfähigkeit der Kinder (Wustmann 2009, S. 30f.).

Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional

Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich bedeutet nicht automatisch auch Resilienz in anderen Lebens- und Kompetenzbereichen. Beispielsweise können Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen im Bereich der schulischen Kompetenzen resilientes Verhalten zeigen, jedoch im Bereich Sozialkompetenz nicht resilient sein (Wustmann 2009, S. 32).

Bevor weiter auf die zentralen Faktoren des Resilienzkonzepts eingegangen wird, sollen zur Veranschaulichung des Konzepts wichtige Ergebnisse der Kauai-Studie aufgeführt werden.

Die Kauai-Längsschnittstudie wurde auf der hawaiianischen Insel Kauai durchgeführt. Werner und Smith begleiteten ab dem Jahr 1955 den kompletten Geburtsjahrgang (multi-ethnische Kohorte) über 40 Jahre hinweg. Dabei war die Studie von Beginn an prospektiv angelegt, indem bereits von der pränatalen Entwicklungsperiode an auf den direkten Vergleich von resilienten und nicht resilienten Kindern fokussiert wurde (Göppel, 1997; Wustmann, 2009). Auf detaillierte Angaben zu Aufbau und Ablauf der Studie wird hier nicht weiter eingegangen³.

Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder wurde in der Kauai-Studie eine prognostische Bedeutung attestiert. Tendenziell wurden viele Babys, die später der resilienten Gruppe zugeordnet wurden, von ihren Müttern als besonders „umgängliche“, „ausgeglichene“ und „anschniegsame“ Kinder beschrieben. Diese Kinder zeigten ein hohes Aktivitätsniveau und nur selten Verhaltensprobleme wie z.B. häufiges Schreien oder Schlaf- bzw. Essprobleme. Bereits als Kleinkinder waren sie im Umgang mit anderen Kindern relativ sicher und kompetent. Von den Forschern wurden diese Kinder als selbstbewusst, aufgeweckt und fröhlich beschrieben. In der mittleren Kindheit zeigten resiliente Kinder ein typisches Muster: Einerseits waren sie sehr selbstständig im Umgang mit Aufgaben und Problemen und andererseits besaßen sie auch die Fähigkeit, sich bei Bedarf Hilfe zu suchen. Ihr grundsätzlicher Verhaltensstil war eher reflektierend als impulsiv (Göppel, 1997).

In der Kauai-Studie zeigte sich, dass die *Geschwisterrangfolge, die Geschwisteranzahl und der Altersabstand zwischen den Geschwistern* im Hinblick auf resiliente Kinder von Bedeutung ist. Bei resilienten Kindern handelte es sich überzufällig häufig um Erstgeborene. Zudem nahm die Chance, sich positiv zu entwickeln zu, wenn der Abstand zum nächstge-

³ Bei Wustmann und Göppel sind diese Angaben übersichtlich dargestellt (vgl., Göppel, 1997, S. 240ff.; Wustmann, 2009, S. 87f.).

borenen Geschwister mindestens zwei Jahre betrug und die Geschwisteranzahl nicht vier überstieg (Göppel, 1997).

Viele resiliente Kinder der Kauai-Studie verfügten über *unterstützende Personen im ausserfamiliären sozialen Umfeld*. Dabei wurden von den resilienten Kindern am häufigsten *Lehrpersonen als Vertrauenspersonen* ausserhalb der Familie benannt. Diese Vertrauenspersonen trugen nicht nur zur Problemreduzierung bei, sondern dienten auch als Modelle für ein aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen. Resiliente Kinder der Kauai-Studie gingen gerne zur Schule und machten sie in einigen Fällen zu einer zweiten Heimat. Ein weiteres wirksames Unterstützungssystem stellten positive *Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen* dar. Als protektive Funktion dieser Peerbeziehungen können z.B. Erholung, Unterhaltung, Rat, positives Feedback und emotionaler Beistand angesehen werden (Wustmann, 2009). Zudem wurde eine bedeutsame kompensatorische Rolle von weiteren Erwachsenen beschrieben. Diese Erwachsenen lebten im selben Haushalt wie die Kinder, wie beispielsweise Grosseltern, Tanten oder ältere Geschwister, kümmerten sich um die Kinder und pflegten eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen. Alles in allem erwies sich die Einbindung der Familien in soziale Netzwerke, in Verwandtschafts- und Nachbarschaftsstrukturen als bedeutsam (Göppel, 1997).

Im Zusammenhang mit der Interaktion von Person und Umwelt konnten in der Kauai-Studie einige protektive Prozesse ausgemacht werden. Beispielsweise konnte eine Verbindung zwischen höherer Intelligenz und Leistungsfähigkeit in der Grundschule im Zusammenhang mit der Unterstützung von Lehrpersonen, Peers und Familienmitgliedern festgestellt werden. Diese wiesen im Alter von 18 Jahren ein höheres Selbstwertgefühl und ein starkes Erleben von Selbstwirksamkeit auf (Wustmann, 2009).

Die Schulbildung der Eltern stellte sich in der Studie als ein weiterer bedeutsamer Faktor heraus. Eltern mit einer höheren Schulbildung interagierten in den ersten beiden Lebensjahren positiver mit ihren Kindern. Dies ging mit einer grösseren sozialen Reife und Autonomie der Kinder einher. Zudem erzogen diese Eltern ihre Kinder mit besseren Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten. Die Kinder wiederum wiesen einen besseren Gesundheitszustand auf, fehlten seltener in der Schule und erbrachten mit zehn Jahren bessere Schulleistungen (Wustmann, 2009).

Das Resilienzkonzept unterscheidet, wie in den Studienergebnissen dargestellt, verschiedene Faktoren, welche für die Widerstandskraft eines Kindes bedeutsam sind. Diese werden als Risikofaktoren und Vulnerabilitätsfaktoren auf der einen Seite und Schutzfaktoren bzw. protektive Faktoren und kompensatorische Faktoren auf der anderen Seite bezeichnet (Wustmann, 2009).

Vulnerabilitätsfaktoren beziehen sich auf biologische und psychologische Merkmale des Kindes, wie beispielsweise genetische Dispositionen, Frühgeburt, Geburtskomplikationen

(primäre Vulnerabilitätsfaktoren) sowie sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren, welche das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt (z.B. unsichere Bindung). *Risikofaktoren (Stressoren)* betreffen psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes und sind in der Familie oder im weiteren sozialen Umfeld des Kindes zu finden (z.B. Kind-Eltern-Interaktion, spezifische Lebensereignisse, interpersonelle Konflikte). Es gibt Risikobedingungen, die sich nur zu bestimmten Zeitpunkten auswirken (z.B. kritische Lebensereignisse). Andere Risikobedingungen beeinflussen den gesamten Entwicklungsverlauf des Kindes (z.B. sozioökonomischer Status der Familie). Risikobedingungen treten selten einzeln, sondern häufig zusammen als *multiple Risikobelastungen* auf. Bei einem, gegenüber keinem vorliegenden Risikofaktor, konnte kein signifikant höheres Risiko zur Entwicklung einer psychischen Störung nachgewiesen werden. Eine Kumulation von Risikofaktoren erhöht das Auftreten von Erlebens- und Verhaltensproblemen. Bei vier vorliegenden Risikofaktoren konnte ein zehnfach höheres Risiko für das Auftreten von Erlebens- und Verhaltensproblemen festgestellt werden, als wenn zwei Risikofaktoren vorlagen. Zudem spielt die Abfolge im Auftreten risikoerhöhender Bedingungen (Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren) sowie deren gegenseitige Wechselwirkung eine Rolle. Risikoerhöhende Bedingungen zu einem früheren Zeitpunkt steigern die Wahrscheinlichkeit für weitere risikoerhöhende Bedingungen zu einem anderen Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes. *Das Alter und der Entwicklungsstand* des Kindes gilt es ebenfalls zu berücksichtigen. Jüngere Kinder bis circa acht/neun Jahren sind beispielsweise noch nicht imstande, komplexe Situationen und Zusammenhänge zu erfassen. Gefahrenquellen oder schlimme Ereignisse können von ihnen noch nicht differenziert erkannt werden. Dies kann dazu führen, dass sie sich unsicher, ängstlich und hilflos fühlen. Wie sie damit umgehen können, hängt zentral mit den Reaktionen von engen Bezugspersonen in ihrer Umgebung zusammen. Eine *entwicklungsorientierte Betrachtung* ist daher stets von grosser Bedeutung. Wie ein Kind einen Stressor bewertet, d.h. welche subjektive Bedeutung und Ursache es ihm beimisst und wie es die negative Erfahrung in sein Selbstkonzept integriert, bestimmt die *subjektiv erlebte Risikobelastung*. Beispielsweise gehen Scheidungskinder sehr unterschiedlich mit der neuen Situation um. Die einen Kinder fühlen sich nach der Trennung der Eltern von einer Stresssituation befreit, andere dagegen haben z.B. starke Schuldgefühle, weil sie sich für die Scheidung der Eltern verantwortlich fühlen. Abschliessend kann gesagt werden, dass nur am Kind selbst gezeigt werden kann, wie es seine Erfahrungen bewertet und bewältigt (Wustmann, 2009, S. 36ff.).

Das sogenannte *Schutzfaktorenkonzept* beinhaltet *protektive und kompensatorische Faktoren* und soll im Folgenden kurz erörtert werden. Als protektiv darf ein Faktor nur dann klassifiziert werden, wenn er eine schädliche Wirkung eines Risikos moderiert. Protektive Faktoren können psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt sein. Aufgrund des Einflusses von protektiven Faktoren sollen das Auftreten psychischer Störungen gesenkt und das Resultieren eines positiven bzw. gesunden Ergebnisses erhöht werden. Ist keine Risikobelastung gegeben und wirkt der Faktor sich unabhängig davon positiv

aus, dann kann nicht von einem protektiven Faktor, sondern von einer *entwicklungsförderlichen Bedingung* gesprochen werden. Schützende Bedingungen sind einerseits Eigenschaften des Kindes und sind andererseits in der Betreuungsumwelt des Kindes (soziale Ressourcen) lokalisiert. Daraus resultieren drei zentrale Einflussebenen: das Kind, die Familie und das ausserfamiliäre soziale Umfeld. Diese drei Bereiche sind nicht unabhängig von einander zu betrachten. Sie sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig. Multiple risikomildernde Bedingungen summieren und verstärken sich ebenfalls gegenseitig (Kumulation) (Wustmann, 2009, S. 44ff.).

Das Konzept der Schutzfaktoren wird von einigen Vertretern kontrovers diskutiert (Fingerle, 2008; Hillenbrand, 2008). Insbesondere die Erkenntnis, dass einzelne Schutzfaktoren je nach individuellen Konstellationen mit anderen (Umwelt-)Faktoren sowohl risikosenkend als auch risikoe erhöhend wirken können, wird bemängelt (Fingerle, 2008). Fingerle (2008) weist darauf hin, dass zukünftige Forschung, anstelle von festen Faktoren (Risiko- bzw. Schutzfaktoren), kontext- und konstellationsspezifische Bewältigungsprozesse in den Blick zu nehmen hat.

Emmy E. Werner (2007) zieht wichtige Schlussfolgerungen zu ihren eigenen Ergebnissen aus der Kauai-Studie:

Der Einfluss von schützenden Faktoren auf die Anpassungsfähigkeit der Kinder scheint auf den verschiedenen Entwicklungsstufen zu variieren. Konstitutionelle Dispositionen – Gesundheitszustand und Temperamenteigenschaften – haben ihren grössten Einfluss in der Säuglingszeit und im Kleinkindalter. Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten ebenso wie das Vorhandensein verantwortlicher, kompetenter ‚Ersatzeltern‘ und Lehrer spielen eine zentrale Rolle als schützende Faktoren in der Schulzeit. In der Adoleszenz sind interne Kontrollüberzeugungen und Zielbestimmtheit wichtige Schutzfaktoren. (Werner, 2007, S. 26)

Festgehalten werden soll an dieser Stelle, dass die Ergebnisse der beschriebenen Studie wichtige Faktoren zum Vorschein bringen, die für die Resilienz von Kindern und allgemein für eine optimale Entwicklung – speziell auch während der Schulzeit – bedeutsam sind. Für die Unterstützung von Verhalten und Lernen von Schulkindern gilt es insbesondere Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten zu berücksichtigen. Weiter sind Schulkinder auf verlässliche, unterstützende Bezugspersonen zu Hause und in der Schule angewiesen.

Abschliessend soll betont werden, dass die Erkenntnisse aus der Perspektive der Risiko- und Resilienzforschung, welche retrospektiv folgernd formuliert wurden, die in der aktuellen Situation agierende bzw. pädagogisch handelnde Perspektive der Schule (Umwelt) zur Unterstützung von Schulkindern vernachlässigen. Konkret bedeutet dies, dass die Volksschule – über Lehrpersonen bzw. über Akteurinnen und Akteure im schulischen Umfeld – die alltägliche pädagogische Unterstützung von Schulkindern in ihrer Verhaltens- und Lernentwicklung ins Zentrum rücken muss.

Als Nächstes wird der Passungsansatz als theoretische Grundlage zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern dargestellt.

2.3 Passungsansatz

Der Passungsansatz bzw. „The Concept of Goodness of Fit“ entstammt der Temperamentsforschung. Die wichtigsten Erkenntnisse der New York Longitudinal Study (NYLS) – welche ebenfalls der Risiko- und Resilienzforschung zugeordnet wird – werden nachstehend kurz dargelegt (vgl. 2.3.1). Ausserdem bildete der Passungsansatz bereits in einer Studie zur Hochbegabung die theoretische Grundlage und diente ebenfalls als Analyse-Modell. Diese Erkenntnisse werden im Anschluss unter 2.3.2 erläutert.

2.3.1 Temperamentsforschung: „The Concept of Goodness of Fit“

Prof. Stella Chess und Prof. Alexander Thomas von der New York University School of Medicine initiierten im März 1956 eine der umfangreichsten Längsschnittstudien zur Erforschung der individuellen psychischen Entwicklungsverläufe von der Geburt bis ins Erwachsenenalter. Die New York Longitudinal Study (NYLS) stellte die Untersuchung des Temperaments von Kindern in den Mittelpunkt, wobei stets von einer interaktionistischen Auffassung des Entwicklungsprozesses ausgegangen wurde. Bei dieser Auffassung wurde „das Temperament . . . nie an sich betrachtet und untersucht, sondern immer in Beziehung zu oder in Interaktion mit den Fähigkeiten und Motiven des Individuums sowie günstigen und ungünstigen Einflüssen der Umwelt gesehen“ (Thomas & Chess, 1980, S. 9).

Ausgehend von klinischen Beobachtungen wurde die Studie initiiert: Bereits in den ersten Lebenswochen zeigten sich individuelle Unterschiede in der kindlichen Entwicklung. Es konnte bei gewissen Kindern trotz schwieriger Familienverhältnisse das Phänomen der Resilienz festgestellt werden, d.h. die betroffenen Kinder entwickelten sich trotzdem zufriedenstellend. Des Weiteren stellten die Autoren bei klinischen Beobachtungen von Kindern, die Symptome von Verhaltensproblemen entwickelten, eine grosse Variabilität fest, sowohl bei den individuellen Verhaltensmerkmalen der Kinder als auch bei den elterlichen Erziehungsstilen und -massnahmen (Chess & Thomas, 1996; Thomas & Chess, 1980).

Die Schlussfolgerungen von Thomas, Chess und Birch (1968) zur New Yorker Längsschnittstudie (NYLS), im Hinblick auf die Ätiologie und Dynamik von Problemen im Verhalten bei Kindern, stellten die besondere Bedeutung der Eltern-Kind-Interaktion ins Zentrum. Gemäss den Ergebnissen müssen Eltern-Kind-Interaktionen analysiert werden, aber nicht nur in Bezug auf den elterlichen Einfluss auf das Kind, sondern zugleich in Bezug auf den Einfluss der individuellen Merkmale des Kindes (Thomas, Chess & Birch, 1968).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen entwickelte sich der Ansatz des „Goodness of Fit“ (Chess & Thomas, 1996). Dieser Ansatz dient gemäss den Autoren als zentrale Grundlage

zur Erklärung der zugrunde liegenden Dynamik der Entwicklung von Verhaltensproblemen bzw. psychischer Gesundheit und Krankheit. Es wird von einer dynamischen Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ausgegangen. „Goodness of Fit“ bzw. eine *Passung (Fit)* resultiert, wenn Fähigkeiten, Motivation, Verhaltensstil des Individuums und die Erwartungen und Anforderungen der Umwelt im Einklang miteinander sind. Diese Passung zwischen Individuum und Umwelt begünstigt eine optimale positive Entwicklung. Dissonanz – ein „Poorness of fit“ bzw. eine *mangelnde Passung (Misfit)* – zwischen den Fähigkeiten und Merkmalen des Individuums einerseits und den Möglichkeiten und Anforderungen der Umwelt andererseits, führt zu maladaptiven Funktionen und zu einer beeinträchtigten Entwicklung (Chess & Thomas, 1996, S. 52f.). Es können demnach Probleme in den Bereichen des Verhaltens und des Lernens aufgrund einer mangelnden Passung (Misfit) resultieren. Dabei liegt das Problem weder in der Person bzw. dem Kind noch in seiner Umwelt (im Kontext Schule: z.B. Familie, Lehrpersonen oder Peers), sondern immer in deren Wechselbeziehung.

Die Perspektive des Passungsansatzes gemäss Chess und Thomas (1980; 1996) wurde im Forschungsprojekt „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher aus sonderpädagogischer Sicht“ (Laufzeit: 2001-2004) als Grundlage für die theoretischen Überlegungen verwendet (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b). Ebenso soll der Passungsansatz als Analyse-Modell für das Verständnis von Diagnostik für eine inklusive Volksschule dienen.

Im Folgenden werden aufgrund der Erkenntnisse aus der Hochbegabungsstudie Formen von Fit bzw. Misfit sowie das Modell zur Analyse der Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule vorgestellt.

2.3.2 Der Passungsansatz in der Hochbegabungsstudie

Hoyningen-Süess und Gyseler (2006b) unterscheiden drei Formen von Einflüssen bzw. Wechselbeziehungen, die bei Kindern mit einer hohen Begabung die Entwicklung stören können. Dabei handelt es sich um *drei Formen des Misfits*, die auftreten können. Eine optimale Entwicklung wird dagegen durch eine *Passung bzw. Fit* begünstigt.

In der nachstehenden *Tabelle 2* sind Formen des Fits bzw. Misfits am Beispiel einer hohen Begabung veranschaulicht.

Tabelle 1. Drei Formen des Fits bzw. Misfits am Beispiel Hochbegabung
(vgl. Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b, S. 25ff.)

Formen des Fit/Misfit	Fit	Misfit
Klassischer Fit/Misfit	<i>Die Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt und die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes sind im Einklang.</i>	<i>Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt und den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Schulkindes: z.B. Diskrepanz zwischen der Sachkompetenz und den Lernbedürfnissen des Kindes mit einer hohen Begabung und den Anforderungen und Erwartungen der Lehrperson/ Eltern.</i>
Interner Fit/Misfit	<i>Entwicklungsmerkmale (kognitiv, sozial, emotional) des Kindes sind im Einklang.</i>	<i>Diskrepanz zwischen den kindlichen kognitiven, sozialen oder emotionalen Voraussetzungen: bei einer hohen Begabung z.B. die kognitiv-motorische Dissonanz oder ein übertrieben hohes Anspruchsniveau des Kindes.</i>
Externer Fit/Misfit	<i>Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt an das Kind sind im Einklang.</i>	<i>Diskrepanz zwischen den Erwartungen und den Anforderungen der sozialen Umwelt an das Kind: z.B. andere Erwartungshaltungen der Eltern und der Lehrperson, die an das Kind mit einer hohen Begabung gestellt werden.</i>

Der Fit- bzw. Misfit-Ansatz geht von einem dipolaren Entwicklungsverständnis aus und „... die menschliche Entwicklung wird als prinzipiell prä-stabil und homöostatisch angelegten Prozess, der von biologischen, psychologischen und sozialen Bedingungen beeinflusst ist“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b, S. 22) verstanden.

Die in der *Abbildung 1* dargestellten Entwicklungsmerkmale des Kindes bzw. die kindbezogenen Faktoren, d.h. Motivation, Persönlichkeit, kognitives Potenzial (Begabung), Sozialverhalten und -erleben sowie Stresserleben und -bewältigung und die Umweltmerkmale (Familie, Lehrperson, Mitschüler, Schule) stellen zentralen Faktoren dar, die den kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstand eines Kindes im schulischen Kontext beeinflussen (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b).

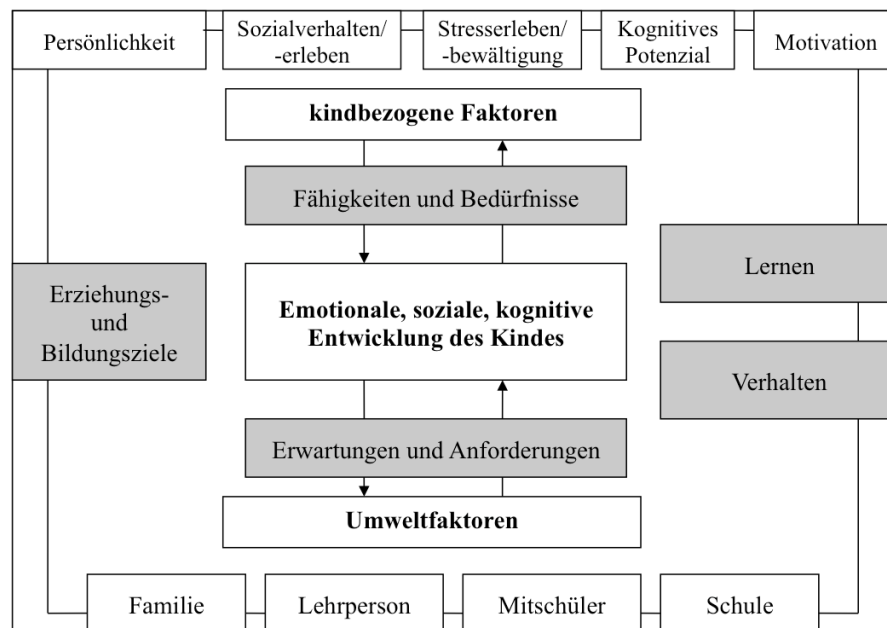


Abbildung 1: Passungsansatz als Analysemodell der Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule
(nach Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b, S. 23)

Sowohl kindbezogene Faktoren als auch Umweltfaktoren stehen miteinander in wechselseitiger Beziehung und bedingen Verhalten und Lernen zu einem gewissen Messzeitpunkt. Eine wesentliche Rolle spielt dabei, dass die Entwicklung des Kindes in der Schule immer im Hinblick auf bestimmte Erziehungs- und Bildungsziele beurteilt wird. Auf der Seite der kindbezogenen Faktoren sind Fähigkeiten und Bedürfnisse des Schulkindes und auf der Seite der Umweltfaktoren sind Anforderungen und Erwartungen im Wechselverhältnis von Bedeutung. Probleme im Verhalten und im Lernen der Schulkinder können aufgrund einer mangelnden Passung unterschiedlicher Faktoren im Wechselverhältnis entstehen. Mangelnde Passungen (Misfits) können zwischen zwei oder mehreren kindbezogenen Faktoren (z.B. Diskrepanz zwischen sozialen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes) oder zwischen Umweltfaktoren und kindbezogenen Faktoren (z.B. Diskrepanz zwischen den Anforderungen und Erwartungen der Lehrpersonen und den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes) oder aber auch zwischen zwei Umweltfaktoren (z.B. unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen, die aufgrund unterschiedlicher Wertorientierungen von Lehrperson und Eltern an das Kind gestellt werden) vorliegen. Misfits können auch kompensiert werden, so dass es zu keinen Problemen in den Bereichen Verhalten und Lernen kommen muss. Hierbei sind bestimmte Passungen (Fits) von Bedeutung, die kompensierend auf die Entwicklung des Kindes wirken können (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b).

Auf die genannten kind- und umweltbezogenen Faktoren – in ihren Wechselbeziehungen betrachtet – wird in den folgenden Kapiteln näher nachgegangen.

Der dargestellte Passungsansatz und das Analysemodell (*vgl. Abbildung 1*) von Hoyningen-Süess & Gyseler (2006 b) werden für die weiteren Überlegungen übernommen. Der Passungsansatz und das Modell dienen der Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern als Ausgangslage und werden im folgenden Kapitel durch eine pädagogische normative Grundlage ergänzt (*vgl. 3.2*).

3. Passungsansatz zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern

In diesem Kapitel wird das Modell zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern erarbeitet und dargelegt.

Folgende Fragestellungen werden in diesem Zusammenhang behandelt:

„Was wird unter unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern verstanden?“

„Was sind für den Kontext Schule zentrale kind- und umweltbezogene Faktoren, in Bezug auf Verhalten und Lernen des Kindes?“

„Welche bedeutsamen theoretischen Zusammenhänge für kindliches Verhalten und Lernen in der Schule lassen sich aufgrund der Wechselbeziehung von kind- und umweltbezogenen Faktoren beschreiben?“

Zunächst wird über die Klärung wichtiger Begrifflichkeiten in den Analyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern eingeführt (vgl. 3.1). Dieser Analyseansatz gründet auf den theoretischen Grundlagen des Passungsansatzes gemäss Chess und Thomas (1980; 1996) und dem Analysemodell von Hoyningen-Süess & Gyseler (2006 b). Danach wird die grundsätzliche Orientierung dieses Ansatzes an Fähigkeiten und Bedürfnissen von Schulkindern dargelegt (vgl. 3.1.1). Weiter wird die Bedeutung der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern in der Schule diskutiert (vgl. 3.1.2). Unter 3.2 wird die pädagogische normative Grundlage zum Verständnis von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern erarbeitet. Weiter wird aufgezeigt, was gemäss dem Passungsanalyseansatz unter Interaktion von kind- und umweltbezogenen Faktoren verstanden wird (vgl. 3.3). Danach werden für den schulischen Kontext bedeutsame kind- und umweltbezogene Faktoren in Bezug auf Verhalten und Lernen von Schulkindern erläutert. Es werden kindbezogene Faktoren (vgl. 3.4) und Umweltfaktoren (vgl. 3.5) dargestellt, welche in ihrer Interaktion das Verhalten und Lernen von Schulkindern beeinflussen. Anschliessend werden exemplarische Wechselbeziehungen der dargestellten Faktoren zusammenfassend erläutert (vgl. 3.6). Weiter werden aufgrund der erarbeiteten Erkenntnisse das Verständnis und die Bedeutung einer „guten Beziehung“ und einer „guten Schule“ diskutiert (vgl. 3.7). Schliesslich wird aus den erarbeiteten Erkenntnissen das Passungsanalysemodell für die Schule dargestellt (vgl. 3.8). Das Kapitel abschliessend und zur empirischen Studie überleitend wird anhand der dargelegten Erkenntnisse die Bedeutung des Passungsanalyseansatzes und der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen dargelegt (vgl. 3.9).

3.1 Passungsanalyseansatz und Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen

Der Passungsanalyseansatz, welcher auf den theoretischen Grundlagen des Passungsansatzes gemäss Chess und Thomas (1980; 1996) und dem Analysemodell von Hoyningen-Süess & Gyseler (2006 b) beruht, soll der Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern dienen. Lehrpersonen sollen dadurch unterstützt werden, eine Orientierung an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder bzw. eine sogenannte „Kindorientierung“ in der Schule umzusetzen. Das genaue Verständnis dieser Orientierung wird nachfolgend erläutert (vgl. 3.1.1). Weiter hat die „Kindorientierung“ Konsequenzen in Bezug auf die Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern in der Schule diskutiert und wichtige Begrifflichkeiten werden definiert (vgl. 3.1.2).

3.1.1 *Kindorientierung: kindliche Bedürfnisse und Fähigkeiten unterstützen*

Der Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern soll im schulischen Kontext die individuelle Lernförderung ergänzen – die auf theoriegeleitete, differenzielle diagnostische Daten in fachspezifischen Bereichen, wie z.B. in der Mathematik oder im Lesen und Schreiben (pädagogisches Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) sowie auf Entwicklungstheorien in diesem Zusammenhang angewiesen ist. Der Passungsanalyseansatz soll eine echte Individualisierung im Sinne von Moser Opitz (2008) fördern:

Echte Individualisierung bedeutet eine grundsätzliche und umfassende Anpassung der Lernziele an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Im Sinn des . . . Umgangs mit Heterogenität geht es darum, unter der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowohl auf der Ebene der Lernentwicklung als auch des Verhaltens individuelle Zielsetzungen festzulegen – Zielsetzungen, welche sich von denjenigen der Klasse in hohem Maß unterscheiden können. (Moser Opitz, 2008, S. 68)

Zur konsequenten Umsetzung der genannten echten Individualisierung bedarf es gemäss dem Passungsanalyseansatzes einer grundsätzlichen Orientierung an kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten bzw. einer sogenannten „Kindorientierung“. Diese Orientierung an kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten wurde bereits in den 70er Jahren im angelsächsischen Raum formuliert in Bezug auf Erwartungen von Lehrpersonen in Interaktion mit Schulkindern. Diese Ausrichtung hat heute keineswegs an Aktualität verloren. Es wird hier die Ansicht vertreten, dass sie entscheidend ist für die adäquate Unterstützung der Schulkindern im Verhalten und Lernen. Die zentrale Frage im Zusammenhang mit der Orientierung an kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten lautet: Was brauchen Kinder, damit sie in der Schule gut lernen, sich angemessen verhalten und sich in ihrer Persönlichkeit positiv entwickeln können, damit sie die von der Bildungspolitik geforderten

Anforderungen und Erwartungen (annähernd) erbringen können?

Bereits 1976 schreibt der Herausgeber Dieter Ulich im Vorwort des auf Deutsch übersetzten Werks „Die Lehrer-Schüler-Interaktion“ von Brophy und Good:

In bildungspolitischer Hinsicht ist es [*das Buch*; Anm. d. Verf.] ein überzeugender, weil auch empirisch belegter Angriff auf die Selektionspraxis unserer Schulen oder genauer: auf die diese mit-legitimierende Unterstellung einer ‚Normalverteilung‘ von individuellen Leistungsdispositionen. Denn die Argumentation . . . läuft darauf hinaus, dass sich auch leistungsschwache Schüler verbessern können, wenn man ihnen nur die Möglichkeit dazu gäbe. . . . Würden Lehrer tatsächlich die im letzten Kapitel gegebenen praktischen Ratschläge befolgen, so würde sich dadurch der Widerspruch zwischen den selektiven und den pädagogisch-fördernden Aufgaben des Lehrers verschärfen. (Brophy & Good, 1976, S. XIV)

Die wichtigsten beschriebenen *praktischen Ratschläge* nach Brophy und Good zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit schwachen Leistungen sind nachstehend zusammengefasst (Brophy & Good, 1976, S. 352):

Die Lehrperson *muss*...

- ... sich ihrem eigenen Verhalten und ihren eigenen Vorurteilen mehr und mehr bewusst werden. Sie muss die grundlegende Einstellung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern haben, dass *alle* lernen und sich entwickeln können.
- ... positive Erwartungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern besitzen und diese auch kommunizieren können.
- ... sich die Zeit nehmen und die konkrete Absicht verfolgen, ihre Schülerinnen und Schülern kennenzulernen.
- ... den Unterricht so gestalten, dass Zeit für Interaktionen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und in Kleingruppen bleibt, damit geeignete Ziele für diese gesetzt werden können.
- ... die Fortschritte aller Schülerinnen und Schüler regelmässig kontrollieren. ...

Brophy und Good (1976) plädieren dafür, dass Lehrpersonen grundsätzlich positive Erwartungen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zu pflegen haben⁴. Dazu ist ein höherer Bewusstseinsgrad bzw. eine hohe (Selbst-)Reflexionskompetenz bei Lehrpersonen notwendig. Die Lehrperson sollte sich dabei ständig im Bewusstsein halten, dass ihre Hauptaufgabe darin besteht, es jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler zu ermöglichen, das jeweilige Lernpotenzial voll auszuschöpfen. Erfolg wird dabei als Fortschritt unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten beurteilt. Da die Lehrpersonenerwartungen grundsätzlich positiv gegenüber der Schülerin und dem Schüler sind,

⁴ Empirisch belegte Einflüsse von Lehrpersonenerwartungen (Erwartungseffekt) auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern werden unter 3.5.3 erläutert.

wird bei geringen Fortschritten der eigene Unterricht infrage gestellt bzw. nach den Ursachen gesucht. Weiter sind die Autoren der Ansicht, dass die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler genau kennenlernen müssen. Beispielsweise haben auch Kinder mit Problemen im Bereich Verhalten und Lernen ein grosses Bedürfnis nach Kontakt zur Lehrperson. Diese Kinder wissen aber oft nicht, wie sie diesen bekommen sollen und denken häufiger, dass die Lehrperson sie nicht mag. Zudem wollen sich Lehrpersonen mit schweigsamen, schüchternen oder aggressiven Schülerinnen und Schülern oft nicht näher befassen, weichen diesen aus, vermeiden den Kontakt oder haben sogar Angst vor einer Interaktion mit ihnen. Dabei sind häufige informelle Kontakte und Gespräche gerade mit diesen Kindern besonders wichtig. Nicht primär die Sympathie ist ausschlaggebend, welche man als Lehrperson gegenüber einem Kind hat, jedem Kind gegenüber muss aber eine angemessene pädagogische Unterstützung gewährleistet werden. Dafür sind regelmässiges Feedback zum aktuellen Lernstand und die Klärung von individuellen Zielen sowie ein Unterricht, welcher die Erwartungen und Interessen der einzelnen Kinder berücksichtigt, sehr bedeutsam (Brophy & Good, 1976, S. 326ff.).

Zusammenfassend soll indessen Folgendes festgehalten werden:

Der Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen orientiert sich im Sinne von Brophy und Good (1976) an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Schulkindes in den Bereichen Verhalten und Lernen. Dabei stehen insbesondere die Beziehungen von Schulkindern zu Lehrpersonen und auch zu weiteren wichtigen Bezugspersonen im Zusammenhang mit der Unterstützung des kindlichen Verhaltens und Lernens in der Schule im Fokus. Das erklärte Ziel ist, eine echte Individualisierung nach Moser Opitz (2008) in der Volksschule umzusetzen.

3.1.2 Einschätzung und Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen

Über die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen werden für das Verhalten und Lernen von Schulkindern relevante Urteile gefällt. Der Passungsanalyseansatz nimmt die angemessene Einschätzung von Lehrpersonen von kind- und umweltbezogenen Faktoren, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen der Kinder auswirken können, in den Blick. In diesem Zusammenhang gilt es wichtige Begrifflichkeiten zu klären.

Der Passungsanalyseansatz unterstützt eine individuelle Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbeurteilung von Schulkindern. Er geht jedoch über die Leistungsbeurteilung hinaus von einer individuellen Orientierung an Bedürfnissen und Fähigkeiten von Schulkindern aus. Weiter verfolgt der Passungsanalyseansatz das Ziel kind- und umweltbezogene Faktoren zu erfassen, welche sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Kindern im schulischen Kontext auswirken können. In diesem Zusam-

menhang ist es erforderlich, begrifflich zwischen „Einschätzungen durch Lehrpersonen“ und „Beurteilungen durch Lehrpersonen“ zu unterscheiden.

Über die Beurteilung durch Lehrpersonen werden Anforderungen und Erwartungen an das Verhalten und Lernen von Schulkindern gestellt. In der Volksschule werden folgende Formen bei der Schulkinderbeurteilung unterschieden: die Lernzielorientierung und die Förderorientierung sollen das Lernen von Schulkindern steuern, über die Leistungsorientierung wird das Lernen, gemessen an den Grobzielen des Lehrplans (Lernziele), rückblickend bilanziert und die prognostische Beurteilung – die sich auf die lern- und leistungsorientierte Beurteilung abstützt – ist für Schullaufbahnentscheide bedeutsam. Die Beurteilung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern wird über die Gesamtbeurteilung bzw. die umfassende Beurteilung fächerspezifisch getätigt (vgl. 2.1.3). Bei diesen Definitionen wird die Abhängigkeit des Schulkindes – im Zusammenhang mit seiner Verhaltens- und Lernentwicklung sowie in Bezug auf seine schulische Laufbahn – von den Beurteilungen durch Lehrpersonen bzw. den Erwartungen und Anforderungen der Volksschule deutlich. Gemäss dem Passungsanalyseansatz gilt es, diese Forderung nach einseitiger Anpassung des Kindes an die Anforderungen und Erwartungen der Schule aufzulösen und über die Orientierung an den kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen angemessene Unterstützung des Schulkindes in den Bereichen Verhalten und Lernen zu gewährleisten. Dies hat Konsequenzen für das Verständnis und die Ausrichtung von Beurteilungen durch Lehrpersonen. Über die folgende begriffliche Unterscheidung von „Einschätzung“ und „Beurteilung“ soll dies verdeutlicht werden.

Unter *Einschätzung* von Schulkindern wird die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext verstanden. Diese Merkmale des Schulkindes werden durch kind- und umweltbezogene Faktoren⁵ beeinflusst. Beispielsweise fällt einer Lehrperson im Sportunterricht auf, dass ein Kind von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern *häufig* als Letztes in eine Gruppe gewählt wird (soziales Erleben des Schulkindes mit Mitschülerinnen und Mitschülern) oder eine weitere Lehrperson stellt fest, dass ein Kind seine schulischen Misserfolge *sehr oft* seinen eigenen mangelnden Fähigkeiten zuschreibt (schulische Motivation des Schulkindes). Informationen über das familiäre Umfeld des Schulkindes, die eine Lehrperson erwirbt, werden ebenfalls zum Bereich der Einschätzung gezählt: Eine Lehrperson erfährt beispielsweise, dass die Eltern eines Kindes in der Klasse sich aktuell im Scheidungsprozess befinden (familiäres Umfeld des Kindes). *Beurteilungen* bzw. Urteile über Schulkinder sind *handlungsrelevant* bzw. beeinflussen zentral das alltägliche pädagogische Handeln von Lehrpersonen gegenüber den jeweiligen Kindern. Beurteilungen von Lehrpersonen

⁵ Was konkret unter kind- und umweltbezogenen Faktoren im schulischen Kontext verstanden wird, ist unter 3.4 und 3.5 dargestellt. Diverse Erkenntnisse aus empirischen Studien zum Verständnis der Bedeutung von kind- und umweltbezogenen Faktoren im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Kindern in der Schule werden erläutert.

gründen auf Einschätzungen von Schulkindermerkmalen, die mit dem (Vor-)Wissen und den Überzeugungen der jeweiligen Lehrperson verknüpft und bewertet werden. *Allgemeines pädagogisches Wissen*, worunter sowohl das Wissen zur Erstellung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen als auch entwicklungspsychologisches und pädagogisch-psychologisches Grundwissen gefasst wird (Kunter & Pohlmann, 2009), ist im Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz für die Beurteilung von Schulkindern durch Lehrpersonen von Bedeutung. Dazu gehört das Wissen über Lerner und Lernen. Darunter fallen beispielsweise Wissen über Motive und Motivierung von Lernenden, über Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler (physisch, psychisch) und über soziale Prozesse in der Klasse. Ebenfalls zählt dazu das Wissen über Lern- und Verhaltensprobleme und die Persönlichkeit sowie die soziale und kulturelle Herkunft, das Geschlecht und das Alter des Schulkindes (Dann, 2008, S. 183f.). Unter *Lehrpersonenüberzeugungen* werden Vorstellungen und Annahmen von Lehrpersonen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse gefasst, welche eine bewertende Komponente beinhalten. Diese Überzeugungen spielen für die Handlungen der Lehrperson eine bedeutende Rolle, indem sie Wahrnehmungen und Interpretationen von Ereignissen, Entscheidungen für bestimmte Handlungen sowie die Reaktionen auf Handlungen anderer beeinflussen. In Bezug auf das Handeln der Lehrpersonen wird daher die Selbstreflexion und -evaluation der eigenen Überzeugungen als wichtiges professionelles Merkmal erachtet (Kunter & Pohlmann, 2009). Über die Selbstreflexion der Lehrpersonenüberzeugungen können Beurteilungen verändert werden. Überzeugungen beeinflussen gemeinsam mit dem pädagogischen Wissen die Beurteilungen und das Handeln von Lehrpersonen.

Über Erziehungs- und Bildungsziele der Schule werden Anforderungen und Erwartungen an die Beurteilung der Schulkinder durch Lehrpersonen gestellt. Über ihre Beurteilungen stellen Lehrpersonen wiederum Anforderungen und Erwartungen an die Kinder, aber auch allfällige Unterstützungsangebote können darüber ausgemacht und bereitgestellt werden. Beurteilungen durch Lehrpersonen beeinflussen dadurch zentral das Verhalten und Lernen von Schulkindern. Der Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern soll Beurteilungen von Lehrpersonen wie folgt beeinflussen: Über eine systematische Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit bedeutsamen kind- und umweltbezogenen Faktoren – die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern auswirken können – und mit den Einschätzungen zu Merkmalen der Schulkinder soll im Sinne von Helmke, Hosenfeld und Schrader (2004) eine (Selbst-)Reflexion bei Lehrpersonen über ihre allgemeinen pädagogischen Wissensgrundlagen einsetzen. Dadurch kann Wissen verbessert, präzisiert und aktualisiert werden (Helmke et al., 2004) und es können Überzeugungen und das pädagogische Handeln – z.B. Entscheide über die Einleitung von besonderen pädagogischen Massnahmen, Gespräche mit den Eltern und dem Kind über das Verhalten und Lernen in der Schule, Schullaufbahnentscheide, etc. – reflektiert und angepasst werden.

Nachdem nun einige wichtige Begriffe im Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz für die Schule geklärt wurden, soll anschliessend verdeutlicht werden, was unter unterstützenden und hinderlichen Faktoren verstanden wird.

3.2 Wohlbefinden von Schulkindern

Mithilfe des Passungsanalyseansatzes sollen unterstützende und hinderliche Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern analysiert werden. Kind- und umweltbezogene Faktoren in ihren Wechselbeziehungen können sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern auswirken. Was als unterstützend oder hinderlich verstanden wird, steht immer in Zusammenhang mit Normen und Werten bzw. normativen Überlegungen. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Ansatz, der das Befinden von Schulkindern ins Zentrum stellt. Dieser Ansatz wird anschliessend ausführlich erläutert und dient der Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern als normative Grundlage.

Wohlbefinden wird in der psychologischen Literatur (vgl. Persönlichkeitspsychologie/ Gesundheitspsychologie) meist unter dem Gesichtspunkt der psychischen und sozialen Gesundheit sowie Lebenszufriedenheit diskutiert (Asendorpf, 2009; Hurrelmann, Klocke, Melzer & Ravens-Sieber, 2003). Kindbezogene Faktoren, wie z.B. erlebte Selbstwirksamkeit oder verfügbare Stressbewältigungsstrategien und umweltbezogene Faktoren, wie beispielsweise hilfreiche Kontakte zu Familie, Freunden und gute Integration in Institutionen (Schule, Vereine), werden dabei als bedeutsam für die psychische Gesundheit und Lebenszufriedenheit bzw. für das subjektiv erlebte Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben (Hurrelmann et al., 2003).

Auch in der Pädagogik wird die Bedeutung von Wohlbefinden von Schulkindern diskutiert. Hosenfeld und Helmke (2004) stellen sich im Titel ihres Artikels folgende Frage: „Wohlbefinden und Leistung – unvereinbare Ziele?“ Sie vertreten die Ansicht, dass über die neue Orientierung am Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern – als einem wichtigen Ziel von Erziehung und Unterricht – keine Einigkeit besteht (Hosenfeld & Helmke, 2004).

Eine nicht primär an Leistung orientierte Pädagogik wird leicht als „Kuschelpädagogik“ abgetan (Hosenfeld & Helmke, 2004, S. 113). Gemäss Felten beispielsweise ist „erfolgreiches Lernen . . . nicht nur angenehm, sondern bedeutet Gründlichkeit und Anstrengung, Aushalten von Belastungen und Überwinden von Widerständen“ (Felten, 1999, S. 171). Hosenfeld und Helmke (2004) sehen das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern – worunter sie Spass am Lernen, Freude an der Schule, Wohlbefinden in der Klasse verstehen – als (Teil-)Ziele eines erfolgreichen Unterrichts. Von einem guten Unterricht kann ihrer Ansicht nach erst gesprochen werden, „. . . wenn er nachweislich das

Lernen fördert und mit guten Leistungen verknüpft ist, ohne zu Lasten emotionaler Faktoren . . .“ (Hosenfeld & Helmke, 2004, S. 114) zu gehen.

Somit verstehen Hosenfeld und Helmke (2004) unter Wohlbefinden von Schulkindern emotionale Faktoren, die das Lernen der Kinder und den Unterricht positiv begleiten. Aufgrund dieser positiven Wirkungen betrachten sie das Wohlbefinden von Schulkindern als eine pädagogische Zielsetzung.

Im Folgenden wird ein Ansatz dargelegt, in welchem das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern sowohl als Folge erfolgreichen pädagogischen Handelns als auch als wesentliche pädagogische Zielsetzung für eine positive Entwicklung in den Bereichen Verhalten, Lernen und Leisten von Schulkindern diskutiert wird.

Tina Hascher (2004) interessiert, wie Wohlbefinden in der Schule sich konkret beschreiben lässt und welche Einflussfaktoren und Ursachen in Bezug auf Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern bestehen. Gemäss der Autorin liegt bezüglich des psychologischen Konstrukts „Wohlbefinden“ in der Literatur keine Einigkeit bzw. aktuell keine exakte Definition vor (Hascher, 2004).

Hascher (2004) geht bei ihrem Konzept von „Wohlbefinden in der Schule“ von einem passungstheoretischen Verständnis nach Pervin (1968) aus, wonach kind- und umweltbezogene Einflussbereiche von Bedeutung sind. Zentral sind dabei die subjektive Beurteilung und Bewertung der Lebensbedingungen durch das Individuum bzw. das Kind. Damit Schülerinnen und Schüler die Schule positiv bewerten, müssen die Erwartungen und Anforderungen, die in der Schule an sie gestellt werden, ihren Fähigkeiten und ihrem Leistungsvermögen entsprechen. Diese Übereinstimmung von Erwartungen und Anforderungen (Umwelt) auf der einen und den Fähigkeiten und dem Leistungsvermögen (Individuum) auf der anderen Seite wird als „Goodness of Fit“ bzw. Passung bezeichnet (Pervin, 1968)⁶. Hascher (2004) kommt weiter zu einer Definition des Konzepts „Wohlbefinden in der Schule“, bei welchem sich Wohlbefinden immer aus der Interaktion von emotionalen und kognitiven Aspekten zusammensetzt. Wohlbefinden in der Schule bezeichnet eine Erlebensqualität, bei der

. . . positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. (Hascher, 2004, S. 150)

Die Intensität sowie die Kurz- bzw. Langfristigkeit des Erlebens von Wohlbefinden in der Schule kann variieren. Intra- und interindividuelle Unterschiede bezüglich der Häufigkeit

⁶ Pervins Ansatz (1968), auf welchen sich Hascher (2004) abstützt, geht von gleichen passungstheoretischen Grundlagen für die kindliche Entwicklung aus, wie Thomas, Chess und Birch (1968) im Anschluss an ihre Studienergebnisse der New Yorker Längsschnittstudie formuliert haben (vgl. 2.3.1).

und der Intensität des Wohlbefindens entstehen in der Interaktion Person-Umwelt (Hascher, 2004). Sechs Komponenten beschreiben schulisches Wohlbefinden. Die ersten drei sind: „positive Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule (z.B. die Schule als sinnvoll beurteilen), Freude in der Schule (z.B. Anerkennung durch Mitschülerinnen und Mitschüler erfahren) und schulisches Selbstbewusstsein (z.B. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen)“ (Hascher & Lobsang, 2004, S. 205). Sorgen und Probleme und körperliche Beschwerden wegen der Schule sowie soziale Probleme in der Schule beschreiben drei weitere Faktoren, die sich im Gegensatz zu den bereits genannten, auf negative Schulerfahrungen beziehen (Hascher & Lobsang, 2004). Die Richtung der Kausalbeziehungen der Einflussfaktoren für Wohlbefinden kann dabei nicht festgelegt werden. Beispielsweise ist die soziale Unterstützung von Bezugspersonen für die Genese des Wohlbefindens des Kindes wichtig. Diese Unterstützung ist jedoch wiederum abhängig vom aktuellen emotionalen Befinden des Kindes, das Unterstützung benötigt (Hascher, 2004).

Damit wurde eine pädagogisch relevante Definition von „Wohlbefinden von Schulkindern“ formuliert, welche kind- und umweltbezogene Faktoren im Kontext Schule berücksichtigt und ausserdem von Wechselbeziehungen dieser Faktoren ausgeht. Das Kind mit seinen subjektiven Bewertungen steht im beschriebenen Ansatz im Zentrum. Das Erleben von Wohlbefinden durch Schulkindern – versus das Erleben von negativen Schulerfahrungen, welche beispielsweise negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, auf das schulische Lern- und Leistungsvermögen sowie auf das soziale Verhalten der Schulkindern zur Folge haben können – wird als grundlegende Voraussetzung gesehen, damit sich das Kind in den Bereichen Verhalten und Lernen im Kontext Schule – emotional, sozial und kognitiv – anpassen, integrieren und optimal entwickeln kann.

Der beschriebene Passungsansatz (vgl. Pervin, 1968; Thomas et al., 1968) in Zusammenhang mit dem Konzept von Wohlbefinden von Schulkindern (Hascher, 2004; Hascher & Lobsang, 2004) bilden die Grundlagen für den Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern. Im Folgenden werden diese Erkenntnisse weiter ausgeführt. Dazu werden nachstehend die Begriffe „Befinden“ und „Wohlbefinden“ differenziert von einander betrachtet.

Das *Wohlbefinden von Schulkindern* wird einerseits als *Folge* (IST-Zustand) von gelungenem pädagogischen Handeln und andererseits als *pädagogische Zielperspektive* (SOLL-Zustand) verstanden. Gemäss Hascher (2004) bezieht sich Wohlbefinden von Schulkindern immer auf individuelle emotionale und kognitive Bewertungen im sozialen Kontext in Zusammenhang mit schulischen bzw. schulbezogenen Erlebnissen und Erfahrungen. Für das Erleben von Wohlbefinden müssen positive Emotionen und Kognitionen gegenüber den negativen überwiegen. Damit es zu positiven Bewertungen der Schulkindern kommen kann, spielt die Passung zwischen den Fähigkeiten und Bedürfnissen des

Kindes und den Anforderungen und Erwartungen der Umwelt eine zentrale Rolle. Das pädagogische Handeln im schulischen Kontext hat sich demnach am Wohlbefinden von Schulkindern zu orientieren. Zur Ermittlung des *Unterstützungsbedarfes* des Schulkindes ist es die Aufgabe der professionellen Akteurinnen und Akteure in der Schule bzw. der Lehrpersonen, das *Befinden der Schülerinnen und Schüler* zu analysieren. Was unter Befinden verstanden wird, wird nachfolgend erläutert.

Das Befinden kann gemäss Eder (2004) als „die affektiv-wertende Selbstwahrnehmung einer Person in ihrem Lebensraum“ (S. 92) verstanden werden. Das bedeutet für den Lebensraum Schule (Klasse), dass das Befinden eines Kindes sich dadurch konstituiert, wie das Kind sich selbst als Schülerin/Schüler sieht und wie es seine Beziehungen zu anderen relevanten Elementen der schulischen Umwelt wahrnimmt. Die Subjektivität der Wahrnehmung wird in diesem Zusammenhang als konstituierendes Merkmal verstanden (Eder, 2004).

Gemäss Eder (2004, S. 92f.) können drei Dimensionen von *schulischem Befinden* unterschieden werden:

- *Wohlbefinden* (z.B. sich wohl fühlen in der Schule, Freude am Schulbesuch, Schulzufriedenheit): resultiert hauptsächlich aus der Beziehungsqualität zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern, der Bedeutsamkeit und Schülerzentriertheit des Unterrichts, der eigenen Zufriedenheit mit den Leistungen und einem positiven Schulklima.
- *Psychische Belastung* (z.B. Schulangst und Schulstress, psychovegetative Beschwerden): ergibt sich insbesondere aus hohem Sozial- und Leistungsdruck, negativen sozialen Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern und geringer Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen.
- *Positives Selbstgefühl* (z.B. Leistungsselbstkonzepte, Selbstwertgefühl): resultiert vor allem aus guter Integration in die Peergruppe, Akzeptanz bei den Lehrpersonen, Schülerzentriertheit des Unterrichts sowie Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen.

Für den Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern werden die Begriffe „Befinden“ und „Wohlbefinden“ wie folgt voneinander unterschieden:

Unter *Befinden von Schulkindern* wird der IST-Zustand der Wechselbeziehung von kind- und umweltbezogenen Faktoren in Bezug auf den schulischen Kontext, gemäss den subjektiven Bewertungen der Kinder, verstanden. Die Passungen bzw. Diskrepanzen der kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse mit den gestellten Erwartungen und Anforderungen der schulischen Umwelt bestimmen in diesem Zusammenhang das Befinden des Kindes im Hinblick auf Verhalten und Lernen in der Schule. Beispielsweise kann ein Kind unter einem hohen Leistungsdruck leiden. Dieser Leistungsdruck resultiert aufgrund

von zu hohen Anforderungen (gemäss dem Erleben des Kindes), die vonseiten der Eltern an die schulischen Fähigkeiten des Kindes gestellt werden. Das durch den Leistungsdruck geprägte Befinden (z.B. Schulunlust) des Kindes wirkt sich negativ auf sein Verhalten und Lernen in der Schule und somit auf seine schulische Leistungsfähigkeit aus.

Das erlebte *Wohlbefinden des Schulkindes* wird als pädagogische normative Grundlage verstanden und als pädagogische Zielperspektive angestrebt. Kindliches Wohlbefinden kann sich als Folge von adäquaten pädagogischen Massnahmen einstellen. Im oben genannten Beispiel könnte eine unterstützende pädagogische Massnahme beispielsweise sein, dass die Lehrperson mit den Eltern das Befinden des Kindes (Schulunlust aufgrund des erlebten hohen Leistungsdrucks) in Zusammenhang mit den Anforderungen an das Kind ansprechen und mit allen Beteiligten nach Lösungen suchen, die sich auf das Befinden und somit auch auf das Verhalten, Lernen und die Leistungsfähigkeit des Kindes in der Schule positiv auswirken.

Nachdem dargestellt wurde, was unter unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern verstanden wird, wird nachfolgend auf das Verständnis der Interaktion von kind- und umweltbezogenen Faktoren im Sinne des Passungsanalyseansatzes eingegangen.

3.3 Interaktion von kind- und umweltbezogenen Faktoren

Im Folgenden wird das Verständnis der Interaktion⁷ von Kind und Umwelt bzw. der kind- und umweltbezogenen Faktoren aufgezeigt.

Dazu wird eine ökologische Perspektive im Sinne von Bronfenbrenner (1993) eingenommen, indem vom Schulkind ausgegangen wird, das den beiden Mikrosystemen Familie und Schule – eingebettet in einer Gesellschaft (= Makrosystem) – zugleich angehört. Im Hinblick auf den Kontext Schule betrachtet, spielen Interaktionen zwischen Familie und Schule (Mesosysteme⁸), gekennzeichnet durch Wechselbeziehungen zwischen den Akteuren, welche für das Kind relevant sind (z.B. Interaktionen zwischen Lehrperson-Eltern-Kind, Kind-Lehrperson, Kind-Mitschülerinnen und -Mitschüler und Kind-Eltern), eine bedeutende Rolle für die Entwicklung des Schulkindes. Interaktionen werden als Wechselbeziehungen verstanden, wobei Individuum und Umwelt sich gegenseitig, d.h. in beide Richtungen beeinflussen.

⁷ Unter „Interaktion“ wird eine gegenseitige Beeinflussung (Wechselbeziehung) von Kind und Umwelt verstanden. Dabei besteht kein direkter Bezug zu soziologischen Interaktionstheorien bzw. Systemtheorien (vgl. z.B., Habermas, 1981; Luhmann, 2004; Mead, 1975).

⁸ Mesosysteme sind gemäss Bronfenbrenner (1993) als Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Mikrosystemen (Schule: Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler; Familie: Eltern, Geschwister) gekennzeichnet.

In der *Abbildung 2* sind die Wechselbeziehungen der betrachteten Systeme und ihrer Akteure grafisch veranschaulicht.

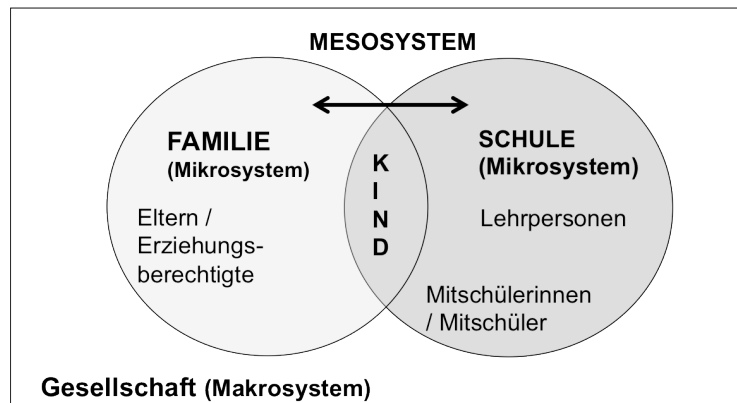


Abbildung 2: Wechselbeziehungen Familie – Kind – Schule
(nach Bronfenbrenner, 1993)

Die nachfolgenden Kapitel 3.4 und 3.5 beschäftigen sich mit kind- und umweltbezogenen Faktoren, die für das Verhalten und Lernen von Kindern im schulischen Kontext als bedeutsam erachtet werden. Es werden im Folgenden ausschliesslich Modelle beschrieben, die *Interaktionen zwischen Kind (Individuum) und Umwelt* berücksichtigen. Die dargestellten Faktoren sind als bedeutsame, jedoch nicht als komplette Faktoren zu betrachten, die das Verhalten und Lernen von Kindern im schulischen Kontext bestimmen. Ebenfalls sind die dargestellten Erkenntnisse und insbesondere die erläuterten Wechselbeziehungen der Faktoren im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern nicht als vollständig zu verstehen, sondern sollen der Veranschaulichung von wichtigen allgemeinen pädagogischen Wissensbeständen für Lehrpersonen dienen.

3.4 Kindbezogene Faktoren

Der Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen ist in Bezug auf *alle Schulkinder* anwendbar.

Nachstehend werden zunächst kindbezogene Faktoren und danach umweltbezogene Faktoren definiert, welche in der Schule für das Verhalten und Lernen von Kindern als bedeutsam erachtet werden. Das Verhalten und das Lernen von Schulkindern werden dabei nicht als voneinander unabhängige Komponenten verstanden, sondern als zwei in Wechselbeziehung stehende, welche die Leistungen des Kindes im Kontext Schule gemeinsam beeinflussen.

Folgende Faktoren werden thematisiert: *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale*, Faktoren zur *schulischen Motivation*, zu *Stresserleben und -bewältigung*, zum *Sozialverhalten*

sowie die *Intelligenz* und die *Schulleistungen* von Schulkindern. Es wird dabei wie folgt vorgegangen: Zunächst werden in Bezug auf die jeweiligen Faktoren zentrale Begriffe geklärt und die dahinter stehenden theoretischen Ansätze erläutert. Danach werden über die Ansätze gewonnene, wichtige Erkenntnisse dargestellt und bestehende Wechselbeziehungen der jeweiligen Faktoren bezüglich Verhalten, Lernen und Leisten von Schulkindern aufgezeigt.

3.4.1 *Persönlichkeit des Schulkindes*

Wie ein Kind mit schulischen Anforderungen zurechtkommt, Misserfolge einstecken kann oder die Art und Weise, wie ein Kind sich im Klassenraum verhält, steht unter anderem in Zusammenhang mit seinem Temperament bzw. seiner Persönlichkeit. Früher wurde vermehrt noch von Charakter gesprochen (Pervin, 2000). Im Folgenden wird die Persönlichkeit als kindbezogener Faktor für Verhalten und Lernen in der Schule beschrieben. Zunächst wird auf die Begrifflichkeit von Persönlichkeit eingegangen. Danach wird die „dynamisch-interaktionistische Sichtweise“ als die zugrunde liegende Konzeption von Persönlichkeit ausgeführt und das Persönlichkeitsmodell „The Big Five“ zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen vorgestellt.

Persönlichkeit wird in der Literatur unterschiedlich weit gefasst. Pervin (2000) definiert Persönlichkeit wie folgt: „Die Persönlichkeit steht für jene Charakteristika einer Person, welche die Grundlage der konstanten Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen“ (S. 24). Der Autor bezeichnet seine Begriffsbestimmung als eine eher allgemeine Definition bzw. als eine gute Arbeitsdefinition (Pervin, 2000). Ergänzend dazu definiert Asendorpf (2009) den Begriff der Persönlichkeit als „die nichtpathologische Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu einer Referenzpopulation von Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur“ (S. 8).

Es wird sich im Folgenden auf die *dynamisch-interaktionistische Sichtweise der Persönlichkeit* bezogen, die davon ausgeht, dass in jedem Lebensalter Persönlichkeit und (soziale) Umwelt – womit meist soziale Beziehungen gemeint sind – in Wechselbeziehung stehen, d.h. sich in beide Richtungen beeinflussen (Asendorpf, 1999). Bereits die Persönlichkeit eines Neugeborenen bestimmt die Beziehung zu seinen primären Bezugspersonen mit (Asendorpf, 2002). Bei dieser Sichtweise werden soziale Beziehungen des Individuums im Laufe seines Lebens angesprochen, wie beispielsweise zu Eltern und Geschwistern, Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrpersonen und Freunden. Gemäss dem dynamisch-interaktionistischen Ansatz sind das Verhalten einer Person und die Organisation ihrer Umwelt mittelfristig konstant, längerfristig aber beide veränderbar. Veränderungen beruhen dabei auf Prozessen innerhalb der Person, innerhalb ihrer Umwelt und – als zentrales Moment dieses Ansatzes – auf wechselseitigen Beeinflussungen von Person und Umwelt (Asendorpf, 1999).

Folgende Persönlichkeitsbereiche werden nach Asendorpf (2009) unterschieden: physische Attraktivität, Temperament und interpersonelle Stile, Fähigkeiten, Handlungsdispositionen, Einstellungen sowie Selbstkonzept und Wohlbefinden. Das Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit stehen eng mit der Persönlichkeit im Zusammenhang. Unter dem Begriff *Wohlbefinden* wird gemäss Asendorpf (2009) die subjektive psychische Gesundheit eines Menschen verstanden. Er steht mit dem eher kognitiven Begriff *Lebenszufriedenheit* und dem vielmehr emotionalen Aspekt *Glücklichsein* in Verbindung. Es besteht ein zentraler Regelkreis des Wohlbefindens: Danach gibt es für das Wohlbefinden einen stabilen individuellen Sollwert. Das tatsächliche Glück schwankt in Abhängigkeit von den tatsächlichen Lebensumständen um diesen Sollwert herum, tendiert aber immer zu einer Rückkehr zum Sollwert. Wohlbefinden zeigt insbesondere in unserer Kultur eine enge Beziehung zum allgemeinen Selbstwert (Korrelation um .60) und mit dem Gefühl persönlicher Kontrolle über das Leben (z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen) (Asendorpf, 2009, S. 117ff.).

Die Persönlichkeit eines Menschen lässt sich über ein Merkmalsprofil beschreiben und Persönlichkeitsmerkmale werden indirekt über Verhaltensäusserungen erhoben (Asendorpf, 2009). Dieses Persönlichkeitsmodell, welches sich bis heute als Standard durchsetzen konnte, wird als „Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit“ oder auch als „The Big Five“ bezeichnet. Faktorenanalytisch konnten folgende zentralen fünf Persönlichkeitsfaktoren (Big-Five-Faktoren) ausgemacht werden (McCrae & Costa, 1982, 1987; McCrae & John, 1992):

- *Extraversion*: Geselligkeit, Aktivität, Herzlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit (vs. Introversion)
- *Neurotizismus/emotionale Instabilität*: Nervosität, Ängstlichkeit, Unsicherheit, Verletzlichkeit, Gefühlsschwankungen (vs. emotionale Stabilität)
- *Offenheit gegenüber Erfahrungen/Kultur*: intellektuelle Neugier, Gefühl für Kunst, Kreativität (vs. Verslossenheit gegenüber Erfahrungen)
- *Verträglichkeit/Liebenswürdigkeit*: Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Wärme im Umgang mit andern (vs. Feindseligkeit)
- *Gewissenhaftigkeit*: Ordentlichkeit, Leistungsstreben, Besonnenheit (vs. mangelnde Zielvorstellungen)

Wohlbefinden korreliert mit den Persönlichkeitsfaktoren *Extraversion* und niedrigem *Neurotizismus* (emotionale Instabilität). Allgemeine Lebenszufriedenheit korreliert zudem hoch negativ mit Neurotizismus (Asendorpf, 2009, S. 110).

Die Temperamentdimensionen, d.h. die individuellen Besonderheiten in den Bereichen Affekt, Aktivierung und Aufmerksamkeit, und die damit verwandten interpersonellen

Stile, d.h. stabile Tendenzen in der sozialen Interaktion, werden als Nächstes aufgeführt (Asendorpf, 2009, S. 66ff.):

- *Extraversion versus Introversion* ist eine „breite“ Persönlichkeitsdimension, welche sich in „engere“ Unterfaktoren – auch Facetten genannt – unterteilen lässt. Dabei lassen sich folgende Facetten von Extraversion unterscheiden: die drei Temperamentsfacetten *Aktivität*, *Erlebnishunger* und *Frohsinn* und zudem die drei interpersonellen Stile *Herzlichkeit*, *Geselligkeit* und *Durchsetzungsfähigkeit*. Letztere sind vorwiegend in der Interaktion mit anderen Personen beobachtbar. Introversion gilt es dabei nicht als Gegensatz von Extraversion zu verstehen, sondern eher als Fehlen von Extraversion. Introvertierte Menschen erledigen beispielsweise Dinge oft lieber alleine und wirken eher verschlossen, weil sie es häufig vorziehen, allein und unabhängig zu sein. Introversion ist dabei nicht als ein Mangel an sozialen Kompetenzen oder als hohe soziale Ängstlichkeit zu verstehen. Extraversion und interpersonelle Stile lassen sich gut beobachten. Selbst- und Fremdurteil stimmen daher meist gut überein. Zudem konnte festgestellt werden, dass Extraversion höher mit positiver Affektivität (z.B. Fröhlichkeit, Freude) korreliert als mit negativer Affektivität (z.B. Angst, Ärger, Traurigkeit). Darüber hinaus sagt Extraversion (vermittelt über die Facette Geselligkeit) vorher, wie viel Zeit im Alltag mit ungezwungener Geselligkeit (z.B. private Telefonate oder gemeinsame Unternehmungen in der Freizeit) verbracht wird.
- Unter *Neurotizismus* werden folgende sechs Facetten verstanden und unterschieden: *Ängstlichkeit*, *Reizbarkeit*, *Depression*, *soziale Befangenheit*, *Impulsivität* und *Verletzlichkeit*. Situationsunspezifische Ängstlichkeit lässt sich kaum von Neurotizismus unterscheiden (korreliert sehr hoch mit dem Gesamtwert von Neurotizismus). Ängstlichkeit in bestimmten Situationen dagegen korreliert nur mässig positiv mit Neurotizismus, wie beispielsweise soziale Ängstlichkeit und körperbezogene Ängstlichkeit. Soziale Ängstlichkeit und Gehemmtheit gehen oft mit Introversion einher. Schüchternheit bezeichnet Zurückhaltung in sozialen Situationen. Sie beruht entweder auf Ungeselligkeit oder auf sozialer Ängstlichkeit und ist aufgrund dieser Mehrdeutigkeit als Eigenschaftsbegriff problematisch. Neurotizismus stellt einen Risikofaktor für mehrere Lebensbereiche dar. In Zusammenhang mit hohen Werten im Bereich Neurotizismus gehen häufiges Klagen über Beschwerden und häufige Arztbesuche, ohne objektivierbare Erkrankung, einher. Neurotizismus ist zudem ein Hauptrisikofaktor für unglückliche und instabile Partnerschaften. Im Bereich der Arbeitswelt sagt Neurotizismus schnelle subjektive Überforderung, Probleme im Umgang mit Kunden und Mitarbeitern sowie häufigen Arbeitsplatzwechsel vorher.
- *Verträglichkeit* bezieht sich auf soziale Motive, nicht auf das Temperament. Dabei sind hohe Werte grösstenteils sozial erwünscht, wobei übermässiges Vertrauen und Entgegenkommen als naiv und unterwürfig beurteilt werden. Niedrige Werte sind durchwegs sozial unerwünscht und können sich bis hin zu Persönlichkeitsstörungen

erstrecken. Folgende sechs Facetten von Verträglichkeit werden unterschieden: *Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit, Gutherzigkeit*.

Hohe Werte beim Faktor *Gewissenhaftigkeit* gelten traditionell als sozial erwünscht, niedrige Werte als sozial unerwünscht. Die Facetten von Gewissenhaftigkeit sind *Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin* und *Besonnenheit*. Der Big-Five-Faktor Gewissenhaftigkeit sagt besser als alle anderen Faktoren Leistungen vorher, insbesondere Schul- und Studienleistungen sowie Berufserfolg.

Weiter wird die Motivation des Schulkindes genauer betrachtet. Dazu werden Faktoren beschrieben, die sich nicht fächerspezifisch, sondern allgemein auf die schulische Lern- und Leistungsmotivation von Schulkindern auswirken.

3.4.2 *Motivation des Schulkindes*

Zur Analyse der schulischen Motivation von Schülerinnen und Schülern werden folgende Faktoren genauer betrachtet: das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, die Kausalattributionen sowie die Zielorientierungen.

Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept

Der Lernerfolg und die schulischen Leistungen sind nicht nur durch tatsächliche Fähigkeiten und Begabungen von Schulkindern bedingt. Die subjektive Einschätzung von Fähigkeiten – das schulische Fähigkeitsselbstkonzept – übt ebenfalls einen ganz zentralen Einfluss aus. Gemäss Steinsmeier-Pelster und Schöne (2008) wird unter dem Fähigkeitsselbstkonzept „... die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten verstanden“ (S. 63). Abgegrenzt davon wird der Selbstwert, der durch die Gesamtheit der auf die Person bezogenen Gedanken und Gefühle gekennzeichnet ist (Dalbert & Radant, 2008).

In empirischen Studien konnte belegt werden (vgl. Meyer, 1984a, 1984b), dass das Erleben und Verhalten in Leistungssituationen vom Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst wird. Das Fähigkeitsselbstkonzept stellt ein System dar, welches sich durch seine Effekte selbst stabilisiert (Rustemeyer, 2004). Weiter ist es hierarchisch aufgebaut, wobei grob zwischen globalem und spezifischem Fähigkeitsselbstkonzept unterschieden wird (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008). Globale Aussagen zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept lauten beispielsweise: „Ich bin ein begabter Schüler“. Etwas spezifischer werden diese, wenn sie sich entweder auf den sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich oder noch spezifischer, wenn sie sich auf einzelne Schulfächer (z.B. „Deutsch liegt mir“) oder konkrete Aufgaben beziehen. Die Beurteilung eigener Fähigkeiten erfolgt aufgrund unterschiedlicher Bezugsnormen: relationale Einschätzungen zu anderen Personen („Ich bin begabter als meine Mitschülerinnen und

Mitschüler“; soziale Bezugsnorm), hinsichtlich schulischen Anforderungen („Ich komme mit den Aufgaben in der Schule zurzeit gut zurecht“; kriteriale Bezugsnorm), aufgrund absoluter Fähigkeitseinschätzung („Ich bin intelligent“; absolute Bezugsnorm) oder bezüglich intraindividuellder Massstäbe („Ich bin besser als früher“; individuelle Bezugsnorm) (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 64).

Wie kommt ein jeweiliges schulisches Fähigkeitsselbstkonzept zustande? Steinsmeier-Pelster und Schöne (2008) gehen davon aus, dass direkte und indirekte Mitteilungen relevanter Bezugspersonen einerseits und eigene Erfahrungen beim Lösen von Aufgaben und Problemen andererseits von besonderer Bedeutung sind. Folgende zwei Bewertungsprozesse spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle: Die Beurteilung einer Leistung anhand von Bezugsnormen („absolut“, „individuell“, „kriterial“ oder „sozial“) und die für die Leistung vorgenommene Kausalattribution, d.h. wie man sich eine erreichte Leistung erklärt (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008). Auf den zentralen Zusammenhang des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts mit den Kausalattributionen von Schulkindern wird später noch eingegangen.

Je nachdem, welche Bezugsnorm bezüglich der Bewertung eigener Leistung hinzugezogen wird, wirkt sich dies eher positiv oder negativ auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept aus. Bei der sozialen Bezugsnorm kommt es beispielsweise zentral darauf an, wie man selbst meint im Vergleich mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern abzuschneiden, oder bei der kriterialen Bezugsnorm, wie man denkt, mit den aktuellen gestellten Schulanforderungen zurechtzukommen (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008). Die Fähigkeit, soziale Vergleiche vorzunehmen, kommt aufgrund der fortschreitenden kognitiven Entwicklung erst im Schulalter hinzu und bestimmt dadurch die Entwicklung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts im engeren Sinne. Komplexere Vergleiche und die zunehmende Unterscheidung zwischen Anstrengung und Fähigkeiten werden dadurch für die Kinder möglich (Dalbert & Radant, 2008).

Es konnten Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen von Personen und der bevorzugten Bezugsnorm festgestellt werden. Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Lernzielorientierung werden in ihrem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept stärker durch ihre Wahrnehmung von Leistungsentwicklungen (individuelle Bezugsnorm) beeinflusst. Wobei leistungszielorientierte Personen ihre Fähigkeitseinschätzung stärker im sozialen Vergleich vornehmen (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008). Darauf wird weiter in den nachfolgenden Ausführungen zu den Zielorientierungen eingegangen.

Wahrgenommene Fremdeinschätzungen und die Selbsteinschätzung einer Person stehen in einem zentralen Zusammenhang. Rückmeldungen wichtiger Bezugspersonen über eigene Fähigkeiten bzw. Leistungen beeinflussen das eigene schulische Fähigkeitsselbstkonzept bedeutsam. Lehrpersonen äussern sich häufig indirekt über emotionale Reaktionen, spezifische Aufgabenzuweisungen oder Lob bzw. Tadel zu Fähigkeitseinschätzungen.

gen ihrer Schülerinnen und Schüler. Lernende, die beispielsweise von ihrer Lehrperson eine sehr einfache Aufgabe zugeteilt bekommen, können möglicherweise daraus schließen, dass ihre Fähigkeiten als gering eingeschätzt werden. Dies ist auch der Fall, wenn eine Lehrperson sich über die Leistung eines Kindes besonders überrascht zeigt. Lehrpersonen loben ihre Schülerinnen und Schüler gewöhnlich, wenn sie der Ansicht sind, dass diese sich besonders angestrengt haben. Lernende nehmen ebenso wie Lehrpersonen Anstrengung als kompensatorisch zu Fähigkeiten wahr und fühlen sich daher bei einem Lob oft nicht in ihren Fähigkeiten bestätigt. Direkte Mitteilungen von Lehrpersonen über die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schüler sind eher selten, weil diese als sozial eher unerwünscht gelten (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 67f.).

Nach diesen Ausführungen zur Entwicklung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts wird nachfolgend dessen Wirkung nachgegangen. Welche konkreten Auswirkungen zeigt die Ausprägung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern?

In Anlehnung an Meyer (1984a) kann die Wirkung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts in den folgenden fünf Bereichen zusammengefasst werden (Rustemeyer, 2004, S. 24f.):

- *Aufgabenwahl und Ausdauer*

Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept wählen schwierigere Aufgaben und können sich mit diesen ausdauernder beschäftigen als Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept.

- *Anstrengung*

Die Anstrengungsbereitschaft von Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept ist bei schwierigen Aufgaben deutlich stärker ausgeprägt als bei Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept. Personen, welche ihre eigenen Fähigkeiten als gering einschätzen, strengen sich eher bei leichten, nicht aber bei schwierigen Aufgaben an, weil sie nicht an deren erfolgreiche Bewältigung glauben.

- *Handlungsirrelevante Gedanken*

Bei Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept kommt es öfters zu störenden, irrelevanten Gedanken, welche sich negativ auf ihre Handlungsweise auswirken. Beispielsweise beeinträchtigen Gefühle der Angst und Aufgeregtheit ihre Leistung in Bewertungssituationen.

- *Beurteilung und Ursachenzuschreibung der eigenen Leistung*

Bei einem niedrig ausgeprägten Fähigkeitsselbstkonzept kommt es zu einer Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit: Erfolge werden weniger der eigenen Person zugeschrieben und Misserfolge werden eher auf mangelnde eigene Fähigkeiten zurückgeführt.

Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept schreiben Erfolge eher der eigenen Person und Misserfolge vielmehr externen Faktoren (z.B. dem Zufall) zu.

- *Vermeiden begabungsrelevanter Informationen*

Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept vermeiden eher Informationen über ihre Fähigkeiten, während sich Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept so viele Informationen wie möglich dazu einholen.

Folgende bedeutsamen Zusammenhänge eines niedrigen schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts mit dem Verhalten und Lernen von Schülerinnen und Schülern – und der schulischen Leistung, die sich daraus ergibt – können festgehalten werden: Bei Kindern mit einem niedrigen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept führt schulischer Misserfolg zu einer sinkenden Erwartung auf Erfolg. Eine niedrige Erfolgserwartung führt zu Hilflosigkeit, es wird vermehrt Anstrengung vermieden und negative Gefühle werden gefördert (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008). Treten schulische Misserfolge wiederholt auf, führt dies leicht zu Leistungs- und Prüfungsängsten, die je nach Ausprägung das Lernen und Behalten beeinträchtigen. Durch sehr hohe Erwartungen und Leistungsdruck werden diese Ängste noch verstärkt und können das Lernverhalten so negativ beeinflussen, dass die Kinder weit unter ihrem Leistungspotenzial zurück bleiben (Klauer, 2008). Ein niedriges schulisches Fähigkeitsselbstkonzept schlägt sich zudem in einer unangemessenen Aufgabenwahl (zu leichte oder zu schwere Aufgaben) nieder, der Lernerfolg bleibt dadurch aus, die Leistung wird gemindert und es tritt eine Stabilisierung des negativen Fähigkeitsselbstkonzeptes ein (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008).

Nach diesen Ausführungen zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept wird nun auf die Bedeutung von Kausalattributionen im Zusammenhang mit der schulischen Motivation eingegangen. Diese werden in Bezug auf das Selbstwertgefühl (emotional geprägt) und das bereits beschriebene schulische Fähigkeitsselbstkonzept (kognitiv geprägt) erläutert.

Kausalattributionen oder Umgang mit Erfolg und Misserfolg

Schulische Motivation zeigt sich bei Schülerinnen und Schülern in der Anstrengung, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit bei Aufgaben. Vergangene erlebte schulische Erfolge und Misserfolge beeinflussen die Gefühle und die Ausprägung der Motivation von Lernenden. Dabei wird die Motivation über die Ursachenzuschreibungen (Kausalattributionen) beeinflusst, welche man bei erlebtem schulischem Erfolg und Misserfolg vornimmt (Steinsmeier-Pelster & Schwinger, 2008).

Menschen verwenden gemäss Attributionstheoretikern sowohl zur Erklärung als auch zur Vorhersage von leistungsbezogenen Ereignissen eine Reihe von Kausalattributionen (Weiner, 1994). Internale wie auch externale Faktoren werden als zuständig für Ergebnisse solcher Ereignisse – Erfolge und Misserfolge – betrachtet. Fritz Heider, dessen Schrif-

ten den Anstoss zum attributionstheoretischen Ansatz in der Psychologie gaben, ging dabei von vier zentralen internen Faktoren aus: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall (Heider, 1958). Weiner (1994) hat darauf aufbauend ein Schema entwickelt, um die Vielfalt möglicher Kausalfaktoren von Leistungsereignissen kategorisieren zu können. Er unterscheidet dabei zwei Dimensionen: Ort und Stabilität (*vgl. Tabelle 2*).

Tabelle 2. Zweidimensionales Klassifikationsschema wahrgenommener Ursachen von Leistungsereignissen
(nach Weiner, 1994, S. 270)

Stabilität	Lokation	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Interne Attribution führt Erfolg oder Misserfolg auf Bemühungen des Individuums zurück. Dagegen werden Erfolge und Misserfolge bei externer Attribution auf äussere Umstände zurückgeführt. Im Hinblick auf die Stabilität wird davon ausgegangen, dass die Ursachen auch anders wahrgenommen werden können, weil es sich ja um subjektiv wahrgenommene Ursachen handelt. Beispielsweise kann manchmal Fähigkeit als variabel wahrgenommen werden („Heute kann ich das aber gut.“) und Anstrengung kann als kurzfristiger, hoher Einsatz oder als langfristige Persönlichkeitseigenschaft (Fleiss) interpretiert werden (Weiner, 1994).

Kausalattributionen beeinflussen die erlebten Gefühle bzw. das Selbstwertgefühl in Bezug auf schulische Anforderungen. Erfolgsmotivierte führen Erfolge eher auf internal stabile Ursachen zurück, vor allem auf die eigene Fähigkeit, aber auch auf eigene stabile Anstrengung (im Sinne von Fleiss). Misserfolge werden von Erfolgsmotivierten eher mit internal variablen Ursachen (mangelnde situative Anstrengung) sowie insbesondere mit externalen Ursachen wie mit dem Zufall bewertet. Erfolgsmotivierte verfügen also über ein selbstwertförderliches Attributionsmuster, wobei Erfolge über die eigene Person (intern-stabil) verbucht und Misserfolge den Umständen (extern-variabel) zugeschrieben werden. Ein positives Selbstwertgefühl kann dadurch auch bei Misserfolg aufrechterhalten werden. Das Attributionsmuster von Misserfolgsorientierten ist dementsprechend selbstwertschädlich einzustufen (Weiner, 1994, S. 274ff.). Die Gefühle, die in Zusammenhang mit Erfolg und Misserfolg auftreten, werden im affektiven Gedächtnis gespeichert und motivieren gemeinsam mit den Erfolgserwartungen (bzw. Misserfolgserwartungen) leistungsbezogenes Verhalten. Beispielsweise arbeitet man ausdauernd an einer Aufgabe, weil man erfolgsmotiviert ist und Stolz antizipiert oder aber man weicht Her-

ausforderungen aus, weil man einen erneuten Misserfolg erwartet und das begleitende Scham-Gefühl vermeiden will (Steinsmeier-Pelster & Schwinger, 2008, S. 77).

Wie schon erwähnt, stehen Kausalattributionen im Zusammenhang mit dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept. Wird eine positive Leistung als eine zufällige Begebenheit eingestuft, wird dies keinen bedeutenden Einfluss auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept nehmen. Es wird dagegen ansteigen, wenn die positiven Leistungen auf eigene Fähigkeiten zurückgeführt werden (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008).

Zudem wirkt sich ein bestehendes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schulkindern aus. Eine objektiv gleichwertige Leistung wird dabei von Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept deutlich negativer eingeschätzt als von Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept. Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept schreiben Erfolge eher ihren eigenen Fähigkeiten zu, während Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept eher externale Ursachen, wie Zufall, für den Erfolg verantwortlich machen. Umgekehrt bewerten Personen mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept ihre Misserfolge mit variablen Ursachen, wie Zufall oder mangelnder Anstrengung, und Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept sehen die Ursache von Misserfolgen eher in ihren mangelnden Fähigkeiten (internal-stabil) (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008, S. 68f.).

Über Attributionsprozesse wird Lernen reguliert. Kausalattributionen sind insbesondere für die Überprüfung des bisherigen Lernfortschritts von zentraler Bedeutung, denn sie bestimmen ganz entscheidend, welche Veränderungen im Lernverhalten vorgenommen werden. Lerner, die ihre Lernprozesse gut selbst regulieren können, führen positive Lernfortschritte auf sich selbst zurück und schreiben Misserfolge kontrollierbaren Faktoren zu, wie der eigenen mangelnden Anstrengung oder nicht optimalen Lernstrategien. Dadurch bleiben sie selbst handlungsfähig und können ihre Lernprozesse weiterhin angemessen regulieren (Steinsmeier-Pelster & Schwinger, 2008, S. 78f.).

Wie wir gesehen haben, spielen das schulische Fähigkeitsselbstkonzept und Kausalattributionen für die schulische Motivation eine entscheidende Rolle. Zudem stehen diese beiden Konzepte in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang. Kausalattributionen können das Fähigkeitsselbstkonzept einerseits steigern oder senken, andererseits neigen Personen mit einem bestimmten Fähigkeitsselbstkonzept zu einem jeweiligen Attributionsstil. Fähigkeitsselbstkonzepte, bzw. überdauernde, bevorzugte Attributionsstile von Lernenden wirken sich somit entscheidend auf ihre Lern- und Leistungsmotivation sowie die Regulation ihrer Lernprozesse und dadurch auf ihre zukünftigen Lernfortschritte und Leistungen aus.

Als Nächstes wird das Konzept der Zielorientierungen dargestellt, welches ergänzend zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und zur Kausalattribution für die schulische Motivation bedeutsam ist.

Zielorientierungen

Während Interesse eine gegenstandsspezifische Variante der schulischen Motivation darstellt, werden Zielorientierungen als tätigkeitsspezifische Form der schulischen Motivation beschrieben, die unabhängig von fachspezifischen Interessen sind. Zielorientierungen stellen motivationale Systeme dar, die bereichsübergreifend wirken (Köller, 1998).

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich bezüglich den Zielen, die sie in leistungsrelevanten Situationen verfolgen. Über Zielorientierungen (goal orientations) – auch als motivationale Zieltheorien bezeichnet – findet man in der Literatur unterschiedliche Ansätze mit anderen Begrifflichkeiten, die jedoch auf gleiche Sachverhalte verweisen. So wird beispielsweise von Lern- und Leistungszielen (learning goals vs. performance goals) (Dweck, 1986), von Bewältigungs- und Leistungszielen (mastery goals vs. performance goals) (Ames & Ames, 1984) und von Aufgaben- und Ichorientierung (task orientation vs. ego orientation) (Nicholls, 1984) gesprochen. Ziele werden in allen Konzepten als Personenmerkmale aufgefasst und/oder als aktuelle motivationale Zustände von Personen (Köller, 1998).

John Nicholls entwickelte eine Unterscheidung zwischen Aufgaben-Zielen (task goals) und Ich-Zielen (ego goals) (Nicholls, 1984). Eine Aufgabenorientierung entspricht einer Lernzielorientierung des Schulkindes. In leistungsbezogenen Situationen verfolgen lernzielorientierte Schülerinnen und Schüler in erster Linie das Ziel, neue Fähigkeiten zu erlernen, ihre Kompetenzen zu erweitern und die eigenen Leistungen zu verbessern. Die Ich-Ziele dagegen bezeichnen eine leistungsorientierte Ausrichtung der Schulkinder, wobei ein besseres oder zumindest nicht schlechteres Abschneiden im Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern angestrebt wird. Dies dient dazu, dass eigene Fähigkeiten positiver bewertet und aufrechterhalten werden können. Lernziele werden in erster Linie mit adaptiven Konsequenzen und Leistungsziele eher mit maladaptiven oder neutralen Konsequenzen in Zusammenhang gesetzt (Dalbert & Radant, 2008). Es konnte bei stark aufgabenorientierten Schülerinnen und Schülern gezeigt werden, dass überzufällig häufig ein Erfolgsmotiv (Hoffnung auf Erfolg) vorlag. Bei ichorientierten Schülerinnen und Schülern zeigte sich eine Tendenz, Misserfolge zu vermeiden, bzw. zu verschleiern, dass man inkompetent ist (Misserfolgsorientierung) (Köller, 1998).

Die zentralen Unterscheidungsmerkmale zwischen Aufgabenorientierung bzw. Lernzielorientierung und Ichorientierung bzw. Leistungszielorientierung sind in der folgenden *Tabelle 3* (nach Rustemeyer, 2004, S. 39) zusammengefasst.

Tabelle 3. Motivationale Orientierungen
(in Anlehnung an Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984)

Aufgabenorientierung/Lernzielorientierung	Ichorientierung/Leistungszielorientierung
<i>Ziel:</i> Lernzuwachs	<i>Ziel:</i> Fähigkeit vor anderen zu demonstrieren bzw. Unfähigkeit zu verbergen.
<i>Ursache:</i> Fähigkeiten werden als veränderbar angesehen, damit einhergehend: bevorzugte Attribution auf mangelnde Anstrengung.	<i>Ursache:</i> Fähigkeiten werden als unveränderbar angesehen, damit einhergehend: bevorzugte Attribution auf mangelnde Fähigkeit.
<i>Rückmeldungen:</i> Sie gelten als lernrelevante Informationen (Misserfolg ist informativ).	<i>Rückmeldungen:</i> Misserfolgsrückmeldungen sind bedrohlich.
<i>Bezugsnorm:</i> Orientierung an individuellen Bezugsnormen.	<i>Bezugsnorm:</i> Orientierung an sozialen Bezugsnormen.

Sind Schulkinder davon überzeugt, dass ihre Fähigkeiten veränderbar sind, und streben sie durch ihre Aufgabenorientierung einen Lernzuwachs an, werden diese sowohl bei einem niedrigen als auch bei einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept beharrliches Lernverhalten zeigen, d.h. vermehrte Anstrengung als Reaktion auf Misserfolge. Bei ichorientierten Schülerinnen und Schülern mit einem niedrigen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept dagegen stellt sich nach vermehrten Misserfolgen Hilflosigkeit ein, weil diese nicht davon ausgehen, ihre Leistungen aus eigener Kraft verbessern zu können. Dieses hilflose Verhalten äussert sich bei Schulkindern beispielsweise in schnellem Aufgeben bei schwierigen Aufgaben oder nach einem Misserfolg. Ichorientierte Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept glauben dagegen gleich wie aufgabenorientierte an die Beeinflussung ihrer Fähigkeiten durch vermehrte Anstrengung (Rustemeyer, 2004, S. 40).

Es konnte zudem festgestellt werden, dass es Personen gibt, bei welchen keine der beiden Orientierungen dominieren bzw. Personen, die indifferent zwischen den beiden Zielorientierungen sind. Weiter wurde gezeigt, dass Leistungszielorientierungen in der 5. Jahrgangsstufe noch eher selten sind, sich allerdings eine Veränderung von der Lernziel- zur Leistungszielorientierung anzudeuten beginnt. Die Mehrheit der Probanden (65%) war bezüglich ihrer Zielorientierungen indifferent. In Längsschnittstudien konnte zudem nachgewiesen werden, dass die Ichorientierung eine hohe Stabilität und die Aufgabenorientierung eine geringe Konsistenz aufweisen (Köller, 1998).

Abschliessend stellt sich die Frage, welcher Zusammenhang zwischen schulischen Lernerfolgen und Zielorientierungen sich konkret ausmachen lässt? Zielorientierungen haben einen statistisch und praktisch bedeutsamen Einfluss auf schulische Lernerfolge: Ichorientierte Schülerinnen und Schüler haben signifikant geringere Lernraten als aufgabenorientierte Schulkinder (Köller, 1998, S. 161ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, Kausalattributionen und Zielorientierungen gemeinsam die schulische Motivation von Schülerinnen und Schülern bestimmen. Die schulische Motivation hat beispielsweise einen Einfluss darauf, wie Schulkinder mit schulischen Erfolgen und Misserfolgen umgehen, wie Lernprozesse reguliert und Lernfortschritte gemacht werden sowie wie schulische Leistungen zukünftig ausfallen. Neben der beschriebenen schulischen Motivation wird nachfolgend auf das Stresserleben und die Stressbewältigung von Schulkindern als ein weiterer bedeutsamer kindbezogener Faktor im schulischen Kontext eingegangen.

3.4.3 *Stresserleben und Stressbewältigung des Schulkindes*

„Stress“ wird heute sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet (z.B. Schulstress, stressige Arbeitswelt, Beziehungsstress). Für das Stresserleben sind einerseits Bewertungen (Appraisals) und andererseits Bewältigungsstrategien (Coping) bedeutsam.

Der Begriff *Stress* beschreibt gemäss Reimann und Pohl (2006) Belastungen, Anforderungen, allenfalls Überforderungen, insbesondere auch in Zusammenhang mit körperlichen Beschwerden. Anfängliche Reize, Objekte, Ereignisse, Situationen aus der Umwelt oder des eigenen Körpers, die eine Stressreaktion nach sich ziehen und von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich sein können, werden als *Stressoren* bezeichnet. Dabei können physikalische und körperliche Stressoren (z.B. Kälte, Lärm, extreme Hitze, Schmerz) von sozialen Stressoren (z.B. Konflikte, Trennungen) und von Anforderungen im Bereich der Leistung (z.B. Überforderung, geringer Handlungsspielraum, Zeitdruck) unterschieden werden. Diese sind bekannt dafür, häufig bzw. bei vielen Menschen zu *Stressreaktionen* zu führen (Reimann & Pohl, 2006, S. 217f.).

Für die aktuelle Stressforschung ist zur Erklärung von Stresserleben bis heute das *Transaktionale Stressmodell* nach Lazarus und Mitarbeitende (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) grundlegend. Diese transaktionale Stresskonzeption geht bezüglich Stressauffassung von einer Wechselbeziehung aus, in der sich Person und Umwelt gegenseitig beeinflussen. Die subjektive Bewertung eines Ereignisses ist ein zentrales Merkmal des transaktionalen Stressmodells (Reimann & Pohl, 2006). Lazarus und Folkman (1984) unterscheiden zwischen *primärer Bewertung* (*primary appraisal*) und *sekundärer Bewertung* (*secondary appraisal*). In der Auseinandersetzung mit einem potenziellen Stressor folgt zunächst eine primäre Bewertung. Eine Situation wird dabei entweder als angenehm (positiv) oder mit der Einschätzung, dass eine Belastungssituation entstehen könnte bzw. bereits entstanden ist (stressbezogene Bewertung), beurteilt. Letzteres ist eine Voraussetzung dafür, dass es zu einer Stressempfindung kommen kann. Dazu kann, muss es jedoch nicht kommen. Wird ein Ereignis als stressbezogen bewertet, erfolgt eine Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten: die sekundäre Bewertung. Zur Stressreaktion kommt es erst, wenn eine Belastungssituation wahrgenommen wird und dafür keine an-

gemessenen Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Sind jedoch angemessene Bewältigungsstrategien vorhanden, wird eine Belastungssituation weniger als Bedrohung, sondern vielmehr als Herausforderung betrachtet (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 5ff.).

Es gibt unterschiedliche Arten von *Stressquellen*, die im Kindesalter bedeutsam sind. Es können *kritische Lebensereignisse* auftreten, die zu entscheidenden Veränderungen im Leben eines Kindes führen. Lohaus et al. (2007) fassen ganz unterschiedliche Ereignisse unter dem Begriff kritische Lebensereignisse: „ . . . beispielsweise ein Umzug in eine andere Wohnumwelt, die Scheidung der Eltern, der Tod eines nahen Verwandten oder die Konfrontation mit einer chronischen Erkrankung, die mit einer Reihe von Einschränkungen verbunden ist“ (S. 17). Als besonders problematisch gelten kritische Lebensereignisse, die abrupt eintreten, ohne dass man sich darauf vorbereiten konnte. Der plötzliche Tod eines Elternteils ist daher als besonders schwerwiegend einzustufen. Eine Neuanpassung gelingt besser, wenn ein kritisches Lebensereignis absehbar ist und nicht unerwartet eintritt. Beispielsweise können Eltern bei einem bevorstehenden Umzug ihr Kind darauf vorbereiten, indem sie mit ihm darüber sprechen oder die neue Wohnumgebung bereits im Vorfeld gemeinsam besichtigen. Stress kann auch durch *entwicklungsbedingte Probleme* wie beispielsweise durch die Geburt eines Geschwisters oder durch den Eintritt in die Schule auftreten. Entwicklungsaufgaben durchlaufen alle Kinder, sind daher auch vorhersehbar und treten nicht abrupt auf. Dagegen erleben nicht alle Kinder bestimmte kritische Lebensereignisse (z.B. eine Scheidung der Eltern) (Lohaus et al., 2007, S. 16ff.).

Eine weitere sehr zentrale Stressquelle gemäss Lohaus et al. (2007) ist *alltäglicher Stress*. Diesen alltäglichen Stress bei Schulkindern gilt es nun ausführlicher in den Bereichen Familie, Schule und in Bezug auf Gleichaltrige/Freunde, die Freizeit und in Hinblick auf die Persönlichkeit des Schulkindes kurz zu erläutern. Alltäglicher Stress ist durch regelmässig wiederkehrende, belastende Stresssituationen gekennzeichnet. Dieser kann über einen längeren Zeitraum vorliegen und dadurch zu einer chronischen Stressbelastung führen. Zu hohe Erwartungen der Eltern an die kindliche Leistungsfähigkeit und alltägliche Familienkonflikte wirken sich auf Kinder besonders belastend aus (Lohaus et al., 2007). In einer umfangreichen Studie von Lang (1985) konnte aufgezeigt werden, dass der Erziehungsstil der Eltern die bedeutsamste Stressursache für Kinder innerhalb ihrer Familien darstellt. Besonders wohl fühlen sich Kinder in ihren Familien, wenn sie von ihren Eltern unterstützt und gelobt werden sowie nur wenig Bestrafung erfahren. Wenn Eltern aus der Perspektive ihrer Kinder genügend Zeit mit ihnen verbringen, steigert das massgebend das kindliche Wohlbefinden (Lang, 1985). Probleme der Eltern, wie z.B. Arbeitslosigkeit, können die Kinder emotional mitbetroffen machen und einen negativen Einfluss auf ihr Wohlbefinden haben. Geschwisterrivalitäten aufgrund unterschiedlicher Ursachen (unterschiedliche Persönlichkeiten, Rivalität um Zuwendung der Eltern) stellen

Belastungen dar, die über einen längeren Zeitraum in unregelmässiger Form immer wieder auftreten können (Lohaus et al., 2007).

Stressquellen in der Schule können gemäss Lohaus et al. (2007) vielfältig sein. Kinder können Angst haben, den Anforderungen in der Schule nicht gerecht zu werden. Dabei ist es für die Kinder meist weniger bedrohlich, schlechte Leistungen zu erbringen, als sich vor der ganzen Klasse zu blamieren. Leistungsvergleiche mit Mitschülerinnen und Mitschülern können sich negativ auf die Selbsteinschätzung und das Selbstwertgefühl auswirken. Dabei trägt ein Lehrpersonenverhalten, welches durch eine einseitige Leistungsorientierung gekennzeichnet ist und das Konkurrenzdenken unter den Schülerinnen und Schülern fördert, bedeutsam zu einer Steigerung des Stresserlebens in der Schule bei. Die Sozialbeziehungen leiden und das Klassenklima wird dadurch vergiftet. Die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung und Anteilnahme sinkt. Oft werden auch Belastungen aus der Umwelt (z.B. aus der Familie) in die Schule hineingetragen. Überhöhte oder unrealistische Erwartungen der Eltern an das kindliche Leistungsvermögen können beispielsweise beim einzelnen Kind zu intensivem Schulstress führen. Kinder können sich das soziale Umfeld in der Schule nicht aussuchen. Vielfach besuchen sie über Jahre die gleiche Klasse mit den gleichen Mitschülerinnen und Mitschülern. Alltägliche Spannungen und Probleme mit Gleichaltrigen können zu einem sehr negativ wirkenden Dauerstressor werden (Lohaus et al., 2007, S. 21f.).

Wichtig an dieser Stelle ist es, darauf hinzuweisen, dass unterschiedliche Stressquellen wie Familie, Schule oder auch Gleichaltrige und die Persönlichkeit des Schulkindes nie unabhängig wirken, sondern sich immer gegenseitig beeinflussen und das Stresserleben auch kumulativ verstärken können (Lohaus et al., 2007).

Auch im *Freizeitbereich* lassen sich Stressoren ausmachen. Ein übervoller Terminkalender der Kinder ermöglicht keine Erholung von der Schule und oft leidet dadurch die schulische Leistungsmotivation und -fähigkeit der Kinder. Dies steht in Zusammenhang mit einer Überforderung, verursacht durch einen hohen Zeit- und Leistungsdruck. Beispiele für zeitintensive Freizeitprogramme sind besondere Trainings- bzw. Kursprogramme im Bereich Musik (Instrumente, Gesang), Tanz und in verschiedenen Sportarten, wie Fussball, Reiten, Eiskunstlauf, Tennis, etc., die von bestimmten Eltern bis hin zum Expertentum (z.B. Spitzensport oder Berufsmusiker) gefördert werden. Weiter löst eine extensive Beschäftigung mit spannungsinduzierenden Medien (z.B. Computerspiele, Filme) eine physische Erregung in ähnlicher Weise wie bei einer Stressreaktion aus. An den genannten Freizeitaktivitäten von Kindern zeigt sich, dass der eigentliche Sinn von freier Zeit, nämlich Erholung und Entspannung, nicht automatisch gegeben ist. Freizeit kann zur Belastung werden. Stress kann auch durch Gedanken, die um die eigene Person kreisen, ausgelöst werden. Obwohl meist jüngere Kinder im Vor- oder auch im Grundschulalter noch eher selten über sich selbst nachdenken und *das Selbst* erst im Jugendalter ins Zentrum rückt, können doch einige wichtige Dinge bezüglich Stress genannt werden. Über-

höhte Ansprüche von Grundschulkindern an die eigene Leistungsfähigkeit, denen sie in der Realität nicht gerecht werden können, können zu Belastungen führen (Diskrepanz zwischen realem und idealen Selbst). Unrealistische Zielsetzungen wirken sich negativ auf das kindliche Wohlbefinden aus und blockieren die persönliche Weiterentwicklung (Lohaus et al., 2007, S. 22ff.).

Das Ausmass an *sozialer Unterstützung*, die *Kontrollierbarkeit des Ereignisses* und der *individuelle Bewältigungsstil* sind zentrale Vermittlungsfaktoren zwischen belastenden Ereignissen und dem subjektiven Stresserleben (Bilz, 2008). Reaktionen von wichtigen Bezugspersonen – insbesondere von Eltern und Lehrpersonen bei Schulkindern – wirken sich zentral auf das Stressempfinden und mögliche Aufschaukelungsprozesse aus. Unterstützend wirken diese zentralen Personen, wenn sie für die Belastung des Kindes Verständnis zeigen, konstruktive Lösungsvorschläge machen, das Kind trösten und ihm neue Perspektiven aufzeigen können. Reagieren Eltern beispielsweise, nachdem ihr Kind traurig und enttäuscht mit einer schlechten Schulnote von der Schule nach Hause kommt, ebenfalls sehr emotional, z.B. verärgert, enttäuscht oder vorwurfsvoll, kann dies leicht zu einer Eskalation und verstärktem Stresserleben des Kindes führen (Lohaus et al., 2007, S. 26).

Lohaus et al. (2007, S. 55f.) unterschieden *fünf verschiedene Bewältigungsstrategien bei Kindern*:

- *Suche nach sozialer Unterstützung*: Suche nach Hilfe im sozialen Umfeld zur eigenen Problembewältigung
- *Konstruktiv-palliative Emotionsregulation*: nach innen gerichtete emotionsregulierende Aktivitäten, wie z.B. Suche nach Ruhe und Entspannung
- *Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation*: spannungslösende, emotionsregulierende Aktivitäten, die nach aussen gerichtet werden und eher destruktiven Charakter haben (z.B. vor Wut auf etwas einschlagen)
- *Problemorientierte Bewältigung*: unmittelbare Arbeit an der Problemsituation
- *Vermeidende Bewältigung*: das Problem nicht zur Kenntnis nehmen und Strategien einsetzen, um dem Problem aus dem Weg zu gehen oder sich von einem Problem abzulenken

Als besonders ungünstig wird gemäss Bilz (2008) ein passiv-vermeidendes, emotionsorientiertes (destruktives) und wenig problemorientiertes Bewältigungsverhalten hervorgehoben.

Eltern und auch Lehrpersonen dienen dem Kind als wichtige Modelle und auch als Vermittler von Bewältigungstechniken. Problemlösungsstrategien gilt es zu fördern. Dazu ist es wichtig, dass dem Kind in Problemsituationen konstruktive Lösungsmöglichkeiten

vermittelt und vorgelebt werden. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen problemlösende Strategien nicht geeignet sind. Dies ist bei nicht veränderbaren Situationen, über welche man keine Kontrolle ausüben kann, der Fall. Besonders wichtig in solchen Situationen sind Ansprechpartner, die das Kind unterstützen. Beispielsweise können Prüfungen in der Schule nicht vermieden werden. Eltern können ihrem Kind dabei zur Seite stehen, es in seinen emotionsregulierenden Strategien stärken und unterstützen. Einstellungen zum Umgang mit Anforderungen können ebenfalls von Modellen übernommen werden. Kinder beobachten, wie Erwachsene an schwierige Situationen herangehen und Probleme bewältigen. Je selbstverständlicher Eltern und auch Lehrpersonen mit alltäglichen Herausforderungen umgehen und eigene Fehler akzeptieren sowie auch aus ihnen lernen können, desto besser wird auch das Kind Anforderungen bewältigen können. Wichtig ist es zudem, zu betonen, dass es nicht nur die Stressbewältigungsstrategie selbst mit dem Kind einzuüben gilt, sondern insbesondere auch ihren situationsadäquaten Einsatz (Lohaus et al., 2007, S. 57ff.).

Sind bei Belastungen keine Bewältigungsstrategien vorhanden oder werden die Strategien nicht angemessen eingesetzt, kann es zu psychosomatischen Beschwerden kommen. Unter *psychosomatischen Beschwerden* werden körperliche Reaktionen auf psychischen Stress verstanden. Dazu gehören bei Schulkindern beispielsweise Kopf- oder Bauchschmerzen, Schwindelgefühle, Gefühle der Müdigkeit und Erschöpfung sowie Schlafschwierigkeiten (Bilz, 2008).

Im Hinblick auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern gilt es insbesondere alltäglichen Stress in Schule, Familie und Freizeit zu berücksichtigen. Gemäss dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) bestimmen die subjektive Bewertung eines potenziellen Stressors und die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten das individuelle Stresserleben. Ebenfalls gilt es die Wechselbeziehung von Kind und Umwelt für das Verständnis von Stress zu beachten. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass Eltern und Lehrpersonen dem Kind als zentrale Vermittler und Modelle von Bewältigungstechniken zur Seite stehen.

3.4.4 *Intelligenz und Leistungen des Schulkindes*

Die *Intelligenz* und die *schulischen Leistungen* des Kindes stellen zwei weitere wichtige kindbezogene Faktoren für das Verhalten und Lernen in der Schule dar, auf die nun eingegangen werden soll.

Eine weitgehende Übereinstimmung nach rund 100 Jahren Intelligenzforschung liegt in der folgenden Definition des Intelligenzbegriffs vor:

Intelligenz ist demzufolge die Fähigkeit,

- a) sich in neuen Situationen aufgrund von Einsichten zurechtzufinden,
- b) Aufgaben mit Hilfe des Denkens zu lösen, wobei nicht auf eine bereits vorliegende Lösungsstrategie zurückgegriffen werden kann, sondern diese erst aus der Erfassung von Beziehungen abgeleitet werden muss. (Neubauer & Stern, 2007, S. 14)

Zum besseren Verständnis des Intelligenzbegriffs hat sich die Unterscheidung zwischen kristalliner und fluider bzw. flüssiger Intelligenz bewährt (Schrader & Helmke, 2008). Diese Unterscheidung wurde von Cattell (1943) in einem Übersichtsartikel über die Messung der Intelligenz bei Erwachsenen als Ergebnis der Literatursichtung benannt:

Fluid ability has the character of a purely general ability to discriminate and perceive relations between any fundaments, new or old. It increases until adolescence and then slowly declines. It is associated with the action of the whole cortex. It is responsible for the intercorrelations, or general factor, found among children's tests and among the speeded or adaptation-requiring tests of adults.

Crystallized ability consists of discriminatory habits long established in a particular field, originally through the operation of fluid ability, but not longer requiring insightful perception for their successful operation.

Intelligence tests test at all ages the combined resultants of fluid and crystallized ability, but in childhood the first is predominant whereas in adult life, owing to the recession of fluid ability, the peaks of performance are determined more by the crystallized abilities. (Cattell, 1943, S. 178)

Bei der *kristallinen Intelligenz* handelt es sich um Fähigkeiten, die wissens- und erfahrungsabhängig sind, wie beispielsweise sprachliche Fähigkeiten (z.B. Wortschatz), Wissen über mathematische Gesetze oder erlangte Strategien in den Bereichen Gedächtnis, Denken und Lernen (Neubauer & Stern, 2007; Schrader & Helmke, 2008). Diese stellen Fertigkeiten dar, die beispielsweise in der Schule aufgrund verschiedener Lernerfahrungen angeeignet wurden. Dagegen fallen unter den Begriff *flüssige Intelligenz* „... grundlegende intellektuelle Funktionen wie das Erkennen von Regelmässigkeiten bei Aufgaben, bei denen nicht auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann“ (Schrader & Helmke, 2008, S. 291). Schulische Leistungen bzw. Schulnoten können gemäss Weiss (1998) den kristallinen Fähigkeiten zugeordnet werden. Jedoch ist die kristalline Fähigkeit nicht identisch mit den Schulleistungen. Die kristalline Intelligenz im Kontext schulischen Lernens stellt das Resultat aus flüssiger Intelligenz und schulischer Bildung dar (Weiss, 1998).

Gemäss Rost (2009) ist die fluide Intelligenz bzw. der g-Faktor eine bedeutsame Determinante des Schul- und Studienerfolgs. Eine Studie von Hattie und Hansford (1982) konnte eine mittlere Korrelation zwischen Intelligenz und Leistung von $r = 0.51$ ermitteln (Effektstärke, $d=1.19$) (Hattie & Hansford, 1982 ; zit. nach Hattie, 2009, S. 41). Gemäss Rost (2009) konnten mehrere Studien zu Korrelationen zwischen Intelligenz und Schul-

bzw. Studienleistungen zeigen, dass der IQ – vor allem wenn die Schulleistungen in aggregierter Form, d.h. der Notendurchschnitt errechnet wurde, es sich um naturwissenschaftliche Fächer handelte oder mit objektiveren Testverfahren (Schulleistungstests) die Fächerleistungen erhoben wurden – mit Abstand der beste Prädiktor für schulische Leistungen darstellte⁹. Nicht gleich zu bewerten sind Noten in einzelnen Fächern bzw. fachspezifische Schulnoten. Diese stehen neben der Intelligenz in stärkerem Ausmass mit motivationalen Aspekten, Interessen, Arbeitstechniken, Bezugsnormorientierungen der Lehrpersonen usw. in Zusammenhang (Rost, 2009, S. 206f.).

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass die schulischen Leistungen und die Intelligenz von Schulkindern in einem bedeutsamen Zusammenhang stehen. Die begriffliche Unterscheidung der fluiden von der kristallinen Intelligenz durch Cattell (1943) ermöglicht, diese Verbindung zu verstehen. Schulische Leistungen werden der kristallinen Intelligenz zugeordnet, die sich über Lern- bzw. Bildungsprozesse ergibt. Mit der fluiden Intelligenz dagegen wird ein „allgemeines kognitives Potenzial“ oder auch die „allgemeine Intelligenz“ bezeichnet, die erfahrungsunabhängig das Lernen und Verhalten von Schulkindern vorantreibt. Schulnoten von Kindern in einzelnen Fächern werden neben der allgemeinen Intelligenz über weitere Faktoren, z.B. die schulische Motivation oder auch über die Beurteilung durch Lehrpersonen, bestimmt.

Nach diesen Ausführungen zum Verständnis von Intelligenz in Zusammenhang mit der schulischen Leistungsfähigkeit von Kindern wird nun auf *soziale Kompetenzen* eingegangen. Soziale Kompetenzen stehen mit dem bereits beschriebenen kindbezogenen Faktor „allgemeine Persönlichkeit“ in einem wichtigen Zusammenhang.

3.4.5 Soziale Kompetenzen des Schulkindes

Gemäss Kanning (2003) bezieht sich der Begriff „soziale Kompetenz“ auf ein breites Spektrum menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieser Begriff weist gemäss dem Autor Überschneidungen mit verwandten Konzepten auf und ist durch eine Multidimensionalität des Konstruktes gekennzeichnet. Es wird daher als legitim erachtet, in der Pluralform von „sozialen Kompetenzen“ zu sprechen. Der Begriff soziale Kompetenz stellt demnach einen Oberbegriff dar, dem mehrere soziale Kompetenzen zugeordnet werden können (Kanning, 2003).

In der Literatur der *klinischen Psychologie* wird der Begriff der sozialen Kompetenz insbesondere im Zusammenhang mit der Behandlung sozialer Ängstlichkeit diskutiert. Von sozialer Ängstlichkeit betroffene Personen sind in ihrem Interaktionsverhalten beeinträchtigt, indem sie sich beispielsweise nicht trauen, „nein“ zu sagen, wenn sie von anderen

⁹ Weitere nennenswerte Leistungsvarianzanteile sind zudem: Persönlichkeitsvariablen im engeren Sinne wie Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen (vgl. 3.4.1 „The Big Five“, S. 41f.) oder auch Lerneinstellungen (Rost, 2009, S. 206).

Menschen um einen Gefallen gebeten werden. Weiter können sie auch schlecht auf andere Menschen zugehen oder vermeiden sogar vollständig den Kontakt zu anderen. Vor diesem Hintergrund wird *soziale Kompetenz als Durchsetzungsfähigkeit* des Individuums verstanden, welche es dem Patienten ermöglicht, sich in sozialen Interaktionen erfolgreich für seine eigenen Interessen einsetzen zu können. Die Rolle des Interaktionspartners und die auf ihn bezogenen Konsequenzen werden dabei jedoch nicht reflektiert. Die *Entwicklungspsychologie* vertritt eine andere Perspektive. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird in der Literatur oft gleichgesetzt mit der „Anpassung“ des Individuums an seine Umwelt. Beide Richtungen betrachten nur eine Teilpopulation mit unterschiedlichen Ausschnitten menschlichen Verhaltens. Diese Verständnisse von sozialer Kompetenz sind daher als begrenzt zu betrachten. Eine dritte Sichtweise versucht diese beiden Positionen zu integrieren und *sozial kompetentes Verhalten als Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung* zu verstehen. Die Verwirklichung eigener Ziele und die gleichzeitige Bewahrung sozialer Akzeptanz bezüglich des eigenen Verhaltens wird dabei angestrebt (Kanning, 2003, S. 14ff.).

Soziale Kompetenz kann demnach wie folgt definiert werden:

Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert. (Kanning, 2003, S. 15)

Soziale Kompetenzen von Schulkindern sind die Basis für sozial kompetentes Verhalten in spezifischen Schulsituationen. Kanning (2003) hat aufgrund zahlreicher Publikationen zentrale Dimensionen allgemeiner sozialer Kompetenzen (vs. spezifischer sozialer Kompetenzen: Verhalten in bestimmten Situationen) zusammenfassend dargestellt. Dabei werden drei Gruppen allgemeiner sozialer Kompetenzen unterschieden: der perzeptiv-kognitive Bereich, der motivational-emotionale Bereich und der behaviorale Bereich. Zum perzeptiv-kognitiven Bereich zählen die Selbstaufmerksamkeit (direkt/indirekt), die Personenwahrnehmung, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Kontrollüberzeugung (internal/external), die Entscheidungsfreudigkeit und das Wissen. Unter den motivational-emotionalen Bereich fallen die emotionale Stabilität, die Prosozialität und der Wertpluralismus. Der behaviorale Bereich beinhaltet Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil, Konfliktverhalten (Verwirklichung eigener Interessen vs. Berücksichtigung der Interessen anderer) und Selbststeuerung (Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext, Selbstdarstellung) (Kanning, 2003, S. 21).

Die emotionale und die soziale Entwicklung sind vielfältig miteinander verbunden. Eine hohe emotionale Kompetenz ist die Grundlage für die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens (Petermann, 2010). Kinter und Stanat (2002) gehen davon aus, dass für die sozialen Kompetenzen möglicherweise allgemeine Persönlichkeitsmerkmale – wie zum Beispiel Extraversion, Verträglichkeit oder Offenheit für Erfahrungen – eine ähnliche Rolle spielen wie die kognitiven Grundfähigkeiten im Leistungsbereich (Kinter & Stanat,

2002). Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen zeichnen sich durch vielfältige Schutzfaktoren aus, die sie vor psychosozialen Krisen oder psychischen Krankheiten schützen können. Aufgrund der Interdependenz emotionaler und sozialer Kompetenzen gilt es bei Kindern und Jugendlichen das Emotionswissen und -erleben (z.B. Wahrnehmen und Benennen eigener und fremder Gefühle), die Emotionsregulation (Steuerung eigener Gefühle) und die Empathiefähigkeit zu fördern. Dies beeinflusst positiv die sozialen Kompetenzen und hemmt Probleme im Bereich des Verhaltens (Petermann, 2010, S. 135ff.).

Die *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme* und die *Empathiefähigkeit* stellen für sozial kompetentes Verhalten von Schülerinnen und Schüler besonders wichtige Eigenschaften dar. Empathische Kinder, welche Gefühle anderer wahrnehmen und ihnen nachempfinden können, zeigen deutlich prosozialere Verhaltensweisen und sind beliebter bei Peers (Petermann, 2010). Petillon (1984) fasst die sozialen Fähigkeiten, sich in andere einfühlen (Empathie) und hineinversetzen zu können bzw. sich mit den Gefühlen und Gedanken von anderen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beschäftigen (Perspektivenübernahme), unter dem Begriff *Sozialinteresse* zusammen. Dabei ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme für erfolgreiche soziale Beziehungen äusserst bedeutsam (Petillon, 2006). Sozial inkompetentes Verhalten von Schulkindern zeigt sich dagegen in einer niedrigen *Kontaktbereitschaft* und einer hohen *sozialen Unsicherheit* bzw. *Ängstlichkeit* (Petermann, 2010).

Soziale Kompetenzen beeinflussen den Schulerfolg und ebenso die Akzeptanz unter den Gleichaltrigen (Petermann, 2010). Das Sozialinteresse, die Kontaktbereitschaft und die soziale Ängstlichkeit von Schulkindern stellen für das soziale Verhalten im schulischen Kontext wichtige Faktoren dar. Das Sozialverhalten steht weiter in bedeutsamem Zusammenhang mit dem sozialen Erleben von Schülerinnen und Schülern. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen. Als Nächstes werden umweltbezogene Faktoren des schulischen Kontextes erläutert, die mit den bereits dargestellten kindbezogenen Faktoren in Interaktion stehen.

3.5 Umweltbezogene Faktoren

Merkmale der Familie sind wichtige Prädiktoren für den schulischen Erfolg. Die *Ausbildung* der Eltern sowie *elterliche Erziehungspraktiken* und *Einstellungen* gehören zu den wichtigsten Einflussfaktoren (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002).

Neben den Familienbeziehungen sind Bezugspersonen ausserhalb der Familie für Verhalten und Lernen von Schulkindern von Bedeutung. Viele resiliente Kinder der Kauai-Studie verfügten über unterstützende Personen ausserhalb der Familie. Dabei wurden von den resilienten Kindern am häufigsten Lehrpersonen als Vertrauensperson ausserhalb der Familie benannt. Diese Vertrauenspersonen trugen nicht nur zur Problemreduzierung bei, sondern dienten insbesondere als Modelle für ein aktives und konstruktives Bewälti-

gungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen. Ein weiteres wirksames Unterstützungssystem stellten positive Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen dar. Resiliente Kinder der Kauai-Studie gingen gerne zur Schule. Erfahrungen, die Kinder in der Schule machten, wirkten sich zentral im Hinblick auf ihre Resilienz aus (Wustmann, 2009). Positive, unterstützende Beziehungen in der Schule mit Peers und Lehrpersonen sind für eine positive Entwicklung förderlich (Birch & Ladd, 1997). Für eine frühzeitige, gelingende Anpassung an die schulische Umgebung wird die Schulkind-Lehrperson-Interaktion als entscheidend betrachtet:

„Children who share a close relationship with the teacher may perceive the school environment as a supportive one, and this may promote positive attitudes towards school“ (Birch & Ladd, 1997, S. 76).

Lehrpersonen wiederum haben positivere, engere Beziehungen zu Kindern, welche sie als positiver eingestellt gegenüber der Schule wahrnehmen. Konflikte zwischen Lehrpersonen und diesen Kindern sind ebenfalls seltener. Auch verfügen diese Kinder über bessere Peerbeziehungen in der Klasse (Birch & Ladd, 1997). Diese einleitenden Ausführungen geben einen ersten Hinweis darauf, dass komplexe Wechselbeziehungen zwischen den beschriebenen sozialen Beziehungen im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern bestehen. Darauf soll nun ausführlicher eingegangen werden.

Bevor nun die Bedeutsamkeit der sozialen Beziehungen der Schul kinder innerhalb der Familie und in der Schule diskutiert wird, soll zunächst erläutert werden, was unter einer *sozialen Beziehung* zu verstehen ist. Zudem soll die Besonderheit einer *Rollenbeziehung* zum besseren Verständnis der sozialen Beziehung zwischen Schulkind und Lehrperson kurz erläutert werden.

Soziale Beziehung

Gemäss Asendorpf (2009) wird von einer „sozialen Beziehung“ bei einer Beziehung zwischen zwei Bezugspersonen gesprochen. Soziale Beziehungen charakterisieren Dyaden (Personen-Paare). Stabile (regelmässige) Interaktionsmuster kennzeichnen eine Beziehung. Viele dieser Interaktionsmuster sind über soziale Normen stark reguliert und ebenfalls entsprechend ritualisiert (Asendorpf, 2009). Jede Beziehung ist bei beiden Bezugspersonen dreifach kognitiv repräsentiert als Selbstbild, Bild der Bezugsperson und Interaktionskript. Diese Repräsentationen sind beziehungsspezifisch und werden als Beziehungsschemata bezeichnet. Das Beziehungsschema einer Person wird nicht nur durch die Interaktionsgeschichte, sondern auch durch Persönlichkeitsmerkmale bestimmt. Deshalb können die Schemata der beiden Bezugspersonen derselben Beziehung auch unterschiedlich ausfallen. Beziehungsschemata enthalten immer auch eine affektive Komponente, d.h. sind von Emotionen wie Liebe, Hass, Scham, Schuld etc. begleitet. Weil Beziehungen jedoch Konstrukte auf dyadischer Ebene sind, handelt es sich nicht um individualisierte Beziehungseinstellungen, sondern um beziehungsspezifische Einstellungen. Inter-

aktionsmuster und Beziehungsschemata sind eng aufeinander bezogen. Die Beziehungsschemata beider Bezugspersonen beruhen auf deren subjektiven Wahrnehmung des Interaktionsmusters. Umgekehrt beeinflussen und stabilisieren die Beziehungsschemata aber auch das Interaktionsmuster (Asendorpf & Banse, 2000, S. 4ff.).

Die Gesamtheit aller Persönlichkeitseigenschaften macht die Persönlichkeit eines Menschen aus; entsprechend machen Interaktionsmuster und Beziehungsschemata (bestehend aus Interaktionsskript, Selbstbild und Bild der Bezugsperson) beider Bezugspersonen die Beziehung einer Dyade aus (Asendorpf & Banse, 2000). Soziale Beziehungen können nie unabhängig von persönlichkeitspezifischen Faktoren der Interaktionspartner betrachtet werden. Die Beziehungsqualität ist dabei mittelfristig weniger stabil als die mittelfristige Stabilität der Persönlichkeit (Asendorpf, 2009).

Unter „*Rollenbeziehungen*“ sind soziale Beziehungen zu verstehen, welche durch die sozialen Rollen der beiden Bezugspersonen bestimmt sind. Je länger eine Rollenbeziehung dauert, umso wahrscheinlicher wird es, dass die Beziehung persönlicher wird: Man beginnt auf persönliche Eigenheiten der anderen Person und Ereignisse in ihrer Interaktionsgeschichte zu reagieren, die nicht durch die Rolle vorgegeben sind. Persönliche Beziehungen lassen sich mit der Zeit kaum vermeiden. Diese fangen da an, wo Erklärungen durch Rollenverhalten nicht mehr ausreichen. Persönliche Beziehungen sind durch die Persönlichkeit der beiden Bezugspersonen, äussere Einflüsse auf die Beziehung und aufgrund ihrer gemeinsamen Beziehungsgeschichte bestimmt. Viele Beziehungen basieren auf einer Mischung aus Rollenerwartungen und persönlichkeitspezifischen Faktoren (Asendorpf & Banse, 2000, S. 6f.).

Bei der *Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind* beispielsweise kann man sicherlich von einer *Mischform von Rollenbeziehung und persönlicher Beziehung* sprechen. Die Rolle der Lehrperson ist mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag und mit konkreten Erwartungen und Anforderungen gegenüber dem Schulkind verbunden. Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler verbringen (bis zu drei Jahre, fünf Tage die Woche) in der Schule insgesamt gesehen sehr viel Zeit miteinander. Es entsteht eine persönliche Beziehung zwischen der Lehrperson als regelmässiger Bezugsperson und dem Kind, die zentral von persönlichkeitspezifischen Faktoren beider Seiten und ihrer gemeinsamen Interaktionsgeschichte geprägt wird.

Zunächst wird nun auf die Bedeutung von sozialen Beziehungen im familiären Umfeld eingegangen. Anschliessend wird die soziale Beziehung von Schulkindern mit Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. mit Peers und mit Lehrpersonen im schulischen Kontext näher betrachtet. Abschliessend wird die Bedeutung der Interaktion zwischen Schule bzw. Lehrperson und Elternhaus erläutert.

3.5.1 *Familiäres Umfeld des Schulkindes*

Der Familie wird eine besonders grosse Bedeutung für das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zugesprochen (Asendorpf, 2009). Für die psychische Gesundheit des Kindes und seine positive emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sind die frühkindliche Bindung an die Eltern und die darauf aufbauenden Beziehungsmuster sowie der familiäre Erziehungs- und Kommunikationsstil sehr bedeutsam. Zudem spielen sozioökonomische Rahmenbedingungen der Familie für die kindliche Entwicklung eine wichtige Rolle. Dies wird nachfolgend genauer erklärt.

Zunächst werden wichtige Erkenntnisse der Bindungstheorie, im Hinblick auf die Beziehung im familiären Umfeld sowie auf spätere soziale Interaktionen und Fähigkeiten, dargestellt.

Frühkindliche Bindung und Beziehungen

Die Bindungstheorie beschäftigt sich „... mit der menschlichen Neigung emotionale Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, sowie mit den Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung und psychische Gesundheit im Lebenslauf“ (Zimmermann & Spangler, 2008, S. 689). Umfangreiche Befunde der Bindungsforschung zeigen, dass eine sichere Beziehung zur primären Bezugsperson (meist der Mutter) im ersten Lebensjahr von elementarer Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist. Neben der physischen und emotionalen Verfügbarkeit der Bezugsperson sind insbesondere die Sensitivität für Bedürfnisse und Signale des Säuglings äusserst bedeutsam (Zimmermann & Spangler, 2008).

Die Qualität der Bindung an die Eltern ist bei Kleinkindern sowohl von *Merkmale der Eltern* – insbesondere *die Einfühlsamkeit* als Prädiktor der Sicherheit – als auch von *Temperamentsmerkmalen des Kindes* abhängig (insbesondere der Ausprägung des Neurotizismus). Dabei können Risikofaktoren der Eltern und des Kindes in Wechselwirkung geraten und sich beispielsweise gegenseitig potenzieren. Die Sicherheit der Bindung hängt von der Beziehung ab, die sowohl vom Verhalten als auch von der Persönlichkeit beider Personen beeinflusst wird. Wenn die Interaktion gestört ist, gibt jedoch vor allem das kindliche Temperament den Ausschlag, ob das Kind dazu tendiert, den Konflikt durch eher vermeidend-defensives oder ängstlich-aggressives Verhalten zu bewältigen (Asendorpf & Banse, 2000).

Ergebnisse der „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht und Mitarbeitern zeigen, dass eine positive Mutter-Kind-Interaktion während den frühen Kinderjahren sich als wichtiger Schutzfaktor (Moderator) bei Kindern aus psychosozial stark belasteten Familien erweist. Der mütterliche Umgang stellt zentrale Weichen im Hinblick auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. Das Interaktionsverhalten des Kindes ist ebenfalls entscheidend: Frühgeborene, die häufiger lächelten und längeren Blickkontakt zur Mutter

aufnahmen, zeigten bessere Entwicklungsergebnisse als Frühgeborene, die in der Interaktion weniger kompetent waren (Wustmann, 2009). An die Mutter sicher gebundene einjährige Kinder werden später im Kindergarten und in der Grundschule überzufällig als kompetenter im sozialen Umgang eingeschätzt, vermeidende als aggressiver, und ängstlich-ambivalente als ängstlicher (Asendorpf, 2009).

Positive Beziehungserfahrungen in den frühen Kinderjahren stellen eine günstige Ausgangslage für die schulische Entwicklung dar (Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Der frühe Bindungsstil sagt einige Merkmale der späteren sozialen Kompetenz im Umgang mit Peers vorher (Asendorpf, 2009). Weiter konnte nachgewiesen werden, dass sicher gebundene Kinder aktiver in der Interaktion mit Gleichaltrigen sind, über ein höheres Selbstwertgefühl verfügen, besser Freundschaften knüpfen können, beliebter sind, weniger negative Emotionen zeigen und weniger aggressiv sind (Hamre & Pianta, 2001). Die Bindung an die Eltern und die Unterstützung, welche die Kinder in ihren Familien erhalten, sind für den schulischen Erfolg bzw. Schulversagen wichtige Bedingungsfaktoren. Ähnliches gilt zudem für zu wenig Zuwendung bei Zeitmangel oder Desinteresse der Eltern. Fühlen sich Kinder von ihren Eltern zu wenig unterstützt, leidet ihr Selbstwertgefühl sehr darunter (Klauer, 2008). Sobald die Kinder den Eintritt in die Schule gemacht haben, werden Beziehungen zu weiteren Erwachsenen immer wichtiger und einflussreicher. Im schulischen Kontext sind dies vor allem Beziehungen zu Lehrpersonen (Kesner, 2000).

Für die schulische Entwicklung von Schulkindern stellen demnach positive Beziehungserfahrungen und erlebte Unterstützung in den Familien eine bedeutsame Voraussetzung dar. Diese beeinflussen zentral das Sozialverhalten und -erleben und den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler. Als Nächstes folgen Ausführungen zum Einfluss von familiären sozioökonomischen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern. Dabei wird konkret auf die Bedeutung des sozioökonomischen Status der Familie in Zusammenhang mit der Schul- und Ausbildung der Eltern eingegangen. Zudem wird die familiäre Erziehungskompetenz anhand des elterlichen Erziehungs- und Kommunikationsstils diskutiert.

Sozioökonomische Rahmenbedingungen

Zu den belastenden *sozioökonomischen Rahmenbedingungen* zählen gemäss Fingerle (2008, S. 90) ein geringer sozioökonomischer Status, Kinderreichtum bei inadäquaten finanziellen Ressourcen, problematische Wohnverhältnisse sowie auch Scheidung oder Tod eines Familienmitgliedes.

Das Konzept des sozioökonomischen Status gilt als zentrale Erklärungsgrösse zur Beschreibung der sozialen Herkunft: „Der sozioökonomische Status der Eltern bestimmt wesentlich die innerhalb einer Familie verfügbaren sozialen, kulturellen und materiellen

Ressourcen und damit auch die Möglichkeit einer lernunterstützenden Förderung von Kindern“ (Nold, 2010, S. 140). Bei der sozialen Herkunft spielt gemäss Moser et al. (2003) die *Bildungsnähe der Eltern*, d.h. die Nähe der Eltern zu den Werthaltungen des Bildungssystems eine wichtige Rolle. Der *elterliche Schul- und Berufsabschluss* stellt einen wichtigen Indikator für das familiäre kulturelle Kapital dar. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Eltern über ein sog. Humankapital verfügen: Über gemeinsame Aktivitäten mit ihren Kindern vermitteln sie Wertorientierungen, Einstellungen und Qualifikationen, welche die aktive und produktive Teilnahme am bürgerlichen Leben prägen (Nold, 2010).

Die Ergebnisse aus der „Kauai-Langzeitstudie“ (1955-1995) konnten zeigen, dass Mütter mit einer höheren Schulbildung mit ihren Kindern in den ersten beiden Lebensjahren positiver interagierten, was bei den Kindern mit einer grösseren Autonomie, sozialen Reife sowie mit besseren Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten sowie höheren Schulleistungen verbunden war (Wustmann, 2009). Kinder, deren Eltern nur wenige Jahre Schulbildung geniessen konnten, laufen auch eher Gefahr, eine konfliktreiche Beziehung mit ihren Lehrpersonen zu haben (Ladd & Burgess, 1999).

Kinder entwickeln über ihre elterlichen Modelle Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen, die sie ins schulische und ausserschulische Leben mitbringen (Nold, 2010). Neben dem höchsten Schul- und Berufsabschluss der Eltern ist ein weiteres zentrales Merkmal des sozioökonomischen Status die aktuelle berufliche Erwerbstätigkeit bzw. die berufliche Stellung der Eltern. Dieser Indikator charakterisiert Unterstützungsmöglichkeiten, d.h. die verfügbaren Ressourcen und Sicherheiten innerhalb der Familie. Beispielsweise kann aufgrund von Erwerbslosigkeit beider Elternteile oder eines alleinerziehenden Elternteils eine soziale bzw. ökonomische Risikolage entstehen. Kinder von Eltern mit einer höheren beruflichen Stellung und damit verbundenem höheren Einkommen können materiell besser unterstützt werden (Nold, 2010, S. 140f.). Ein konkretes Beispiel elterlicher Unterstützung, welche vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig ist, stellt beispielsweise bezahlter Nachhilfeunterricht dar. Dieser steht mit besseren Schulnoten, höherer Lernmotivation und positiveren Einstellungen der Kinder gegenüber der Schule im Zusammenhang. Familien mit einem niedrigen Einkommen sind diesbezüglich benachteiligt, weil sie sich bezahlten Nachhilfeunterricht für ihre Kinder nicht leisten können (Klauer, 2008).

Nachfolgend wird auf einzelne Aspekte der Erziehungskompetenz von Eltern eingegangen, die Konsequenzen haben auf die kindliche Anpassung und Leistungsfähigkeit in der Schule.

Erziehungs- und Kommunikationsstil

Aspekte der Kindererziehung, wie der emotionale Grundton der Eltern-Kind-Interaktion, die Art des elterlichen Erziehungsstils und die Einstellungen bezüglich Praktiken der Kindererziehung, sind mit Schulleistungen assoziiert (Burchinal et al., 2002).

Bezogen auf das Grundschulalter unterscheidet Baumrind (1991a, b) zwischen *vier Erziehungsstilen*: autoritärer, autoritativer, permissiver und vernachlässigender Erziehungsstil.

Ein *autoritärer Erziehungsstil* ist durch Verhaltenskontrolle und -formung durch die Eltern gekennzeichnet. Die Eltern orientieren sich an religiösen Normen, moralischen Vorstellungen oder an sozialen Konventionen. Dabei spielen traditionelle Werte wie Respekt vor Autoritäten und Gehorsam eine bedeutsame Rolle. Diese werden über kontrollierende und auch strafende Verhaltensweisen durchzusetzen versucht. Beim *autoritativen Erziehungsstil* pflegen die Eltern ihren Kindern Hintergründe für ihr Verhalten und ihre Entscheidungen zu erklären. Sie sind in der Erziehung ihrer Kinder konsistent in ihrem Verhalten und sprechen offen über ihre normativen Ansichten und Erwartungen. Autoritativ erziehende Eltern sind mit ihren Kindern emotional sehr verbunden, fürsorglich und unterstützen ihre Kinder in ihren Interessen und bei der Bewältigung von Anforderungen (z.B. in der Schule). Eltern, die *permissiv* – oder nachsichtig – erziehen, zeichnen sich ebenfalls durch liebevolles und unterstützendes Verhalten aus, gehen aber gleichzeitig Konfrontationen mit ihren Kindern aus dem Weg und setzen Grenzen nicht konsequent. Beim *vernachlässigenden Erziehungsstil* werden wie beim permissiven Stil, keine Grenzen konsequent gesetzt und darüber hinaus fehlt eine emotionale Bindung an das Kind (Baumrind, 1991a, 1991b). Gemäss Wild und Lorenz (2009) schnitten empirisch „... Kinder, deren Eltern ein solches Verhalten an den Tag legen, in allen erhobenen Kompetenzmassen¹⁰ am schlechtesten ab“ (S. 243). Dieser vernachlässigende Erziehungsstil, welcher durch emotionale Kälte, Ablehnung und übermässige Strenge, sowie durch ein unsicheres oder gar inkonsistentes Verhalten gekennzeichnet ist, wirkt sich negativ auf das Lernen der Kinder in der Schule aus (Klauer, 2008). Die Studienergebnisse von Baumrind (1991 a, 1991b) zeigen in Bezug auf das Vor- und Grundschulalter, dass autoritativ erzogene Kinder durchschnittlich kompetenter abschneiden als Kinder, die anders erzogen wurden.

Die Konfliktbereitschaft und der Kommunikationsstil stellen zwei bedeutende Dimensionen zur Erfassung des Familienklimas dar. Für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist der *Kommunikationsstil* sehr aussagekräftig (Bodmer, 1997). Gemäss der typologischen Überzeugung von Baumrind (1991a) ist es für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern optimal, wenn Eltern sowohl klare Grenzen setzen können als auch liebevoll sind im

¹⁰ Der Begriff „Kompetenz“ wurde an zwei Kriterien festgemacht: über soziales Verantwortungsbewusstsein und soziale Fertigkeiten verfügen sowie ein gewisses Mass an Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ausweisen, sich durchsetzen und sozialem Druck widerstehen können (Wild & Lorenz, 2009).

Umgang mit ihren Kindern. Eltern, die autoritativ erziehen, formulieren klare Regeln und setzen diese auch konsequent durch. Sie informieren sich regelmässig über die Aktivitäten, Freundschaften und Interessen ihrer Kinder und richten hohe, aber realistische Erwartungen an diese. Sie begleiten die Kinder in ihrer Entwicklung und stellen sich auf ihre speziellen Bedürfnisse ein. Sie ermutigen ihre Kinder, eigene Meinungen und Überzeugungen zu entwickeln. Günstigere psychosoziale Entwicklungen, akademische Kompetenz, weniger Problemverhalten, positivere Leistungsentwicklung (Notenentwicklung im Verlauf eines Jahres) der Kinder sind mit den genannten Verhaltensweisen der Eltern verbunden (Wild & Lorenz, 2009). Tragfähige Beziehungen stehen in engem Zusammenhang mit kindlichem Wohlbefinden und sind dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder den Eltern von ihren Problemen erzählen können und sich von ihnen verstanden fühlen (Bodmer, 1997).

Es kann festgehalten werden, dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung für das Verhalten, Lernen und Leisten von Kindern im schulischen Kontext einen zentralen Faktor darstellt. Sehr aussagekräftig in diesem Zusammenhang ist der elterliche Erziehungs- und Kommunikationsstil. Günstig auf die Anpassungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit im schulischen Kontext wirkt sich ein autoritativer Erziehungsstil der Eltern aus, welcher durch einen Kommunikationsstil gekennzeichnet ist, der den Kindern klare Grenzen setzt und auch liebevoll ist im Umgang, die Meinungsbildung unterstützt sowie sich für die aktuellen Aktivitäten und Freundschaftsbeziehungen der Kinder interessiert. Weitere soziale Beziehungen von Schulkindern gilt es ebenfalls genauer zu betrachten: die *Peerbeziehungen des Schulkindes* und die *Lehrperson-Schulkind-Beziehung*. Dazu werden im Folgenden einige wichtige Erkenntnisse aus unterschiedlichen Studien zusammengetragen, die mehrheitlich aus dem amerikanischen Raum stammen.

3.5.2 *Peerbeziehungen des Schulkindes*

Die anschliessenden Studienergebnisse stellen exemplarisch einzelne Zusammenhänge zwischen Peerbeziehungen und dem Verhalten und Lernen von Schulkindern dar.

In der Studie von Buhs und Ladd (2001) wurde festgestellt, dass eine negative Behandlung durch Peers bzw. Mitschülerinnen und Mitschülern zu einer Abnahme der Unterrichtsteilnahme führt, was wiederum schulische und emotionale Anpassungsschwierigkeiten fördert. Juvonen et al. (2000) konnten ähnliche Belege erbringen in Bezug auf die Wahrnehmung von sich selbst als Opfer von Peerschikanen. Diese Wahrnehmung steht in Zusammenhang mit einer psychologischen Fehlanpassung, gemessen über Selbstwert, Depression und Einsamkeit, die wiederum schulische Probleme nach sich zieht. Unter schulischen Problemen wird in diesem Zusammenhang beispielsweise ein geringerer Notendurchschnitt und weniger Anwesenheit im Unterricht verstanden (Juvonen, Nishina & Graham, 2000). Weiter konnte gezeigt werden, dass die aktive Zurückweisung durch

Gleichaltrige das grösste Risiko für Probleme in der Anpassung an die Schule darstellt. Im Gegenzug trägt die Vermeidung von aktiver Zurückweisung durch Peers und die Tatsache, zumindest einen Freund zu haben, zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Schule und auch zu höheren schulischen Leistungen bei (Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay & Roberts, 1998). Zwei weitere Studien kommen ebenfalls zum Ergebnis, dass positives bzw. hohes Ansehen bei Peers zu positiven Veränderungen im Selbstkonzept, in den Bemühungen bezüglich schulischen Erfolgs sowie im Bereich der Leistungen führt, wohingegen negatives bzw. niedriges Ansehen bei Peers zu negativen Veränderungen auf denselben Dimensionen führt (Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008).

Sozial ausgeschlossene, aggressive Kinder behalten ihr dysfunktionales Verhalten viel eher bei als aggressive Kinder, die nicht ausgeschlossen werden (Bierman & Wargo, 1995). Stärker ausgeprägtes aggressiv-störendes Verhalten in der Kindheit steht in einem positiven Zusammenhang mit dem aggressiv-störenden Verhalten der späteren Freunde in der frühen Jugend. Dieses aggressiv-störende Verhalten der Freunde wiederum ist mit einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Schulabschlusses assoziiert (Véronneau, Vitaro, Pederson & Tremblay, 2008). Schwartz et al. (2006) kommen zum Ergebnis, dass die Folgen von Beliebtheit auf die schulische Anpassung in der Adoleszenz vom Niveau der eigenen Aggressivität abhängen. Bei einem hohen Aggressivitätsniveau ist eine Zunahme der Beliebtheit mit einer Abnahme des Notendurchschnitts und mit einer Zunahme von unentschuldigtem Absenzen in der Schule verbunden. Bei einem niedrigen Aggressivitätsniveau hingegen steht die Beliebtheit nicht mit zunehmender Abwesenheit oder abnehmender Leistung im Unterricht in Zusammenhang (Schwartz, Hopmeyer Gorman, Nakamoto & McKay, 2006). Es konnte somit gezeigt werden, dass eine Zunahme der Beliebtheit nur für Jugendliche mit einem hohen Aggressivitätslevel einen negativen Faktor im schulischen Kontext darstellt, der Auswirkungen hat auf die schulische Anpassung und Entwicklung der Kinder.

Welche Faktoren beeinflussen Peerbeziehungen und wie stehen diese mit der schulischen Anpassung und Entwicklung der Kinder in Zusammenhang? Dazu werden weitere Ergebnisse aus Studien erläutert, welche Peerbeziehungen und Sozialverhalten von Schulkindern im Zusammenhang mit der Eltern-Kind-Interaktion untersucht haben. Die Studie von Adams et al. (2000) zeigt, dass generelle familiäre Prozesse, wie Kohäsion, Kontrolle und Konflikte, über die Mediation von schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen sowie die persönlichen Charakteristika der Kinder einen starken Einfluss auf das Verhalten der Kinder in der Schule haben (z.B. Geselligkeit mit Peers, Befolgung von Regeln). Der Familienzusammenhalt ist mit mehr elterlicher Unterstützung und weniger Druck auf die Kinder assoziiert, wohingegen elterliche Kontrolle mit mehr Druck verbunden ist. Weiter stehen Konflikte in der Familie in einem negativen Zusammenhang mit elterlicher Unterstützung (Adams, Ketsetzis & Keating, 2000). Es konnte nachgewiesen werden, dass

unsichere Repräsentationen von elterlichen Beziehungen mit negativen Informationsverarbeitungsmustern gegenüber Peers verbunden sind, die wiederum eine zunehmende Fehlanpassung an die Schule verursachen. Des Weiteren sind unsichere Repräsentationen von elterlichen Beziehungen mit einer verstärkten negativen Verarbeitung von provokativen Peerereignissen assoziiert. Zudem stehen diese in Zusammenhang mit einer negativen Informationsverarbeitung von stressvollen Ereignissen, negativen Auswirkungen auf das soziale Erleben und Verhalten sowie mit niedrigeren schulischen Leistungen der Kinder (Bascoe, Davies, Struge-Apple & Cummings, 2009).

Weitere Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe der Gleichaltrigen die schulische Motivation von Kindern massgeblich sowohl im positiven als auch im negativen Sinn beeinflusst. Kinder suchen ihre Peergruppe dabei aktiv und in Übereinstimmung mit ihrer eigenen Motivation aus. Diese selbst ausgewählte Gruppe des Kindes kann die schulische Motivation je nach Zusammensetzung entweder fördern oder hemmen (Kindermann, 1993). Zudem können Interventionen des peer-unterstützten Lernens zu einer Verbesserung im Bereich der schulischen Leistungen führen. Dies konnte insbesondere bei jüngeren und städtischen Kindern sowie bei Kindern aus Familien mit einem niedrigen Einkommen und Kindern, die einer Minderheit angehören, nachgewiesen werden (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003).

Anhand der erläuterten Studienergebnisse konnte gezeigt werden, dass Peerbeziehungen für die schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern einen zentralen Faktor darstellen. Die Qualität der Schulkind-Elternbeziehung steht dabei in bedeutsamem Zusammenhang mit dem sozialen Verhalten der Kinder und dem sozialen Erleben mit den Gleichaltrigen im schulischen Kontext. Positive Peerbeziehungen können sich förderlich auf die schulische Motivation, das soziale Verhalten der Kinder und die schulische Leistungsfähigkeit auswirken. Neben den sozialen Beziehungen zu Peers wird im schulischen Kontext zudem die Lehrperson-Schulkind-Beziehung für das Verhalten und Lernen von Schülerinnen und Schülern als besonders bedeutsam erachtet. Darauf wird anschliessend eingegangen.

3.5.3 Beziehung Lehrperson-Schulkind

Die Beziehung zur Lehrperson hat eine zentrale unterstützende Funktion für die kindliche Anpassung an das schulische Umfeld (Hughes & Kwok, 2006). Die Lehrperson dient dem Kind als Bindungsfigur. Eine sichere Bindung und eine positive Beziehung zur Lehrperson ermöglichen dem Kind, besser mit sozialen und schulischen Herausforderungen umzugehen (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Pianta & Steinberg, 1992). Die Lehrperson-Schulkind-Beziehung stellt einen wichtigen Faktor für eine positive schulische Entwicklung im Hinblick auf das Lernen, das Verhalten und auf das Wohlbefinden von Kindern dar (Pianta, 2000). Im Folgenden soll beleuchtet werden, in welcher Verbin-

dung die Lehrperson-Schulkind-Beziehung mit dem Verhalten und Lernen der Kinder steht, d.h. konkret mit dem Sozialverhalten und -erleben, mit der schulischen Motivation und den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Ebenso interessiert der Zusammenhang, der zwischen der Lehrperson-Schulkind-Beziehung und den Peerbeziehungen des Schulkindes besteht.

Der Befund, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind längerfristige Konsequenzen hat, ist konsistent mit einem transaktionalen Modell der Anpassung an das schulische Umfeld, in welchem die menschliche Entwicklung als eine dynamische Interaktion zwischen einem sich verändernden Individuum und einer sich verändernden Umwelt verstanden wird (Bronfenbrenner, 1993). Zur Beschreibung der *Beziehungsqualität* zwischen Lehrperson und Schulkind ist das Ausmass des Vertrauens des Kindes in die Lehrperson, der Grad der Zuneigung der Lehrperson dem Kind gegenüber und das Ausmass an Konflikten zwischen Lehrperson und Schulkind von zentraler Bedeutung (Hofer & Haimerl, 2008). Die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung ist demnach ein Konstrukt, das sowohl von den Eigenschaften des Kindes als auch denjenigen der Lehrperson beeinflusst wird (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Die Feinfühligkeit der Lehrperson, ihr Engagement und ihre Bindungserfahrung sind Prädiktoren für eine sichere Lehrperson-Schulkind-Beziehung (Hughes et al., 1999; Kesner, 2000). Ladd & Burgess (1999) haben Faktoren formuliert, die die *Lehrperson-Schulkind-Beziehung* charakterisieren: *Konflikt, Nähe und Abhängigkeit*. Die drei Faktoren sind konsistent bezüglich Alter, sozioökonomischem Status sowie kulturellem Hintergrund, sind vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe stabil (Ladd & Burgess, 1999) und sollen nun näher erläutert werden:

Nähe meint den Grad der Wärme und Offenheit in der Kommunikation zwischen Schulkindern und Lehrpersonen (Birch & Ladd, 1997). Eine herzliche und affektive Bindung zu einem Erwachsenen in der Schule zu haben, kann es dem Kind erleichtern, eine positive Einstellung gegenüber der Schule zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Es zeigte sich, dass eine offene Kommunikation von Lehrpersonen sich auf das Engagement der Schülerinnen und Schüler in der Schule positiv auswirken konnte. Im Umkehrschluss konnte gezeigt werden, dass eine distanzierte Lehrperson-Schulkind-Beziehung zu schlechteren Schulleistungen sowie verminderter Aktivität im Unterricht führt und die Schule im Allgemeinen weniger gemocht wird (Birch & Ladd, 1997, S. 75f.). Die Nähe der Lehrperson-Schulkind-Beziehung eignet sich, um die späteren sprachlichen, kognitiven und sozialen Fertigkeiten von Schulkindern vorherzusagen (Burchinal et al., 2002).

Die *Abhängigkeit* ist ein weiteres zentrales Merkmal der Lehrperson-Schulkind-Beziehung (Birch & Ladd, 1997). Es bringt zum Ausdruck, dass das besitzergreifende und anhängliche Verhalten des Kindes auf ein blindes Vertrauen gegenüber der Lehrperson hinweist und die Lehrperson als Quelle der Unterstützung betrachtet wird (Ladd & Burgess, 1999). Im Gegensatz zum Konstrukt der Nähe ist Abhängigkeit ein Konstrukt,

das die schulische Anpassung des Kindes stört. Kinder, die sehr von ihrer Lehrperson abhängig sind, explorieren die schulische Umgebung nur sehr vorsichtig und sind auch im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eher zurückhaltend. Diese Kinder erleben auch eher Gefühle der Einsamkeit und haben eher eine negative Einstellung gegenüber der Schule. Ein Kind kann stark abhängig sein von seiner Lehrperson, ohne eine nahe Beziehung zu ihr zu haben. Die Konstrukte der Nähe und der Abhängigkeit können demnach unabhängig voneinander sein. Der Grad der Abhängigkeit, welcher die Lehrperson-Schulkind-Beziehung charakterisiert, ist grundsätzlich ein guter Prädiktor für späteres Verhalten der Schülerinnen und Schüler (Birch & Ladd, 1997, S. 74). Dabei stehen starke Abhängigkeiten vonseiten der Kinder beispielsweise im Zusammenhang mit sozialer Zurückgezogenheit und aggressivem Umgang mit Gleichaltrigen (Hamre & Pianta, 2001).

Konflikte in der Lehrperson-Schulkind-Beziehung können die Anpassung des Kindes an die Schule entscheidend beeinträchtigen. Es ist offensichtlich, dass Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schulkindern einen schulischen Stressor für das Kind und zumeist auch für die Lehrperson darstellen. Eine konfliktreiche Lehrperson-Schulkind-Beziehung ist gekennzeichnet durch disharmonische Interaktionen und einen Mangel an Übereinstimmung zwischen Lehrperson und Schulkind. Kinder, welche ein hohes Mass an Reibung in der Lehrperson-Schulkind-Beziehung erleben, können die Lehrperson nicht so sehr als Quelle der Unterstützung nutzen, wie andere Kinder dies tun. Konsequenzen sind, dass solche Kinder sich weniger in die Schule eingebunden fühlen und sich weniger für die Schule engagieren (Birch & Ladd, 1997, S. 75). Die durch Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrperson steht dagegen in bedeutsamem Zusammenhang mit der Angepasstheit des kindlichen Verhaltens im Unterricht bzw. dem Einhalten von Regeln und Normen im Klassenzimmer und somit mit weniger Konflikten in der Lehrperson-Schulkind-Beziehung (Hofer & Haimerl, 2008).

Wahrnehmungen von Lehrpersonen – ungeachtet ihrer Genauigkeit – bestimmen ihr Verhalten bzw. ihre Einstellungen und beeinflussen ihre Interaktion mit Schülerinnen und Schülern (Yoon, 2002). Die Wahrnehmung der Lehrpersonen von der Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung ist mit den Schulleistungen der Kinder, kindlichen Gefühlen der Einsamkeit und Schulvermeidungswünschen bzw. -verhalten der Kinder assoziiert (Birch & Ladd, 1997). Aufgrund der Daten aus einer grossen Langzeitstudie konnten aus negativen Einschätzungen der Lehrperson-Schulkind-Beziehung durch die Lehrpersonen schlechtere Leistungen bei standardisierten Tests, niedrigere Noten in den Schulfächern, schlechtere Bewertungen der Arbeitshaltung und mehr disziplinarische Übertretungen während den ersten Schuljahren vorhergesagt werden (Hamre & Pianta, 2001).

Inzwischen kann festgehalten werden, dass die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung im Zusammenhang mit der Angepasstheit des Kindes im schulischen Kontext, der Aktivität und dem Engagement der Schulkinder im Unterricht, der schulischen Leis-

tungsfähigkeit sowie mit dem sozialen Erleben mit Mitschülerinnen und Mitschülern steht. Wie eine Lehrperson die Schülerinnen und Schüler wahrnimmt, bewertet und welche Erwartungen sie an die Kinder stellt, beeinflusst zudem die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung sowie das Verhalten und Lernen des Schulkindes. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

Bezugsnormen, die eine Lehrperson zur Bewertung eines Kindes hinzuzieht, spielen eine wichtige Rolle für die Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Wird ein leistungsschwächeres Kind von der Lehrperson die meiste Zeit mit dem Durchschnitt der Klasse verglichen (soziale Bezugsnorm), erhält dieses Kind stets schlechte Noten und daher durchwegs negative Rückmeldungen. Kronig (2007) konnte zudem aufzeigen, dass die Bewertung von Schulkindern in der Regel vom Kontext bzw. von den Leistungen der Klasse als Referenzgruppe abhängig ist, d.h. Lehrpersonen verwenden in aller Regel einen klasseninternen Bewertungsmaßstab. Seine Studienergebnisse belegen, dass Schul Kinder mit vergleichbaren Leistungen unterschiedliche Noten erhalten, abhängig davon, ob sie Teil einer leistungsstarken oder leistungsschwachen Klasse sind. Damit steigen oder sinken die Chancen für Schul Kinder für den Übertritt in einen Schultyp mit einem höheren Anspruchsniveau, je nach Niveau der Klasse, der die Schul Kinder angehören (Kronig, 2007). Bedient sich die Lehrperson dagegen bei einzelnen schulischen Bewertungen der individuellen Bezugsnorm, wobei individuelle Lernfortschritte analysiert werden, können auch leistungsschwächere Kinder Anerkennung durch die Lehrperson erfahren (Klauer, 2008; Rheinberg, 2008).

Unter dem Begriff *Erwartungseffekt* werden Überzeugungen bzw. Urteile gefasst, die Lehrpersonen über Schul Kinder haben. Der Erwartungseffekt bezeichnet bestimmte Überzeugungen von Lehrpersonen, z.B. über das schulische Potenzial von Schülerinnen und Schülern. Daraus resultieren Erwartungen an die Schul Kinder. Diese tragen dazu bei, dass sich das Kind so verhält oder Leistungen zeigt, wie die Lehrperson es erwartet hat (Kunter & Pohlmann, 2009). Ausgangspunkt der Untersuchung des Erwartungseffekts war die Studie von Rosenthal und Jacobson (1968) zum Pygmalion-Effekt im Klassenzimmer, nach welcher die Erwartungen von Lehrpersonen starke Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen von Schul Kindern darstellen (Rosenthal & Jacobson, 1968). Hattie (2009) geht aufgrund von Metaanalysen von einer mittleren Effektstärke von Lehrpersonenerwartungen bezüglich Schulleistungen aus ($d = 0.43$). Der Zusammenhang zwischen den Lehrpersonenerwartungen und der Leistungsentwicklung von Schul Kindern kommt wie folgt zustande: Was die Lehrperson über eine Schülerin/einen Schüler denkt, wirkt sich darauf aus, wie die Lehrperson sich dem Kind gegenüber verhält. Die soziale Interaktion von Lehrpersonen mit Schul Kindern, von denen sie eine positive Meinung haben bzw. gute Leistungen erwarten, zeichnet sich durch mehr Geduld und Freundlichkeit aus (Kunter & Pohlmann, 2009).

Erwartungen von Lehrpersonen bezüglich Begabung und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern beeinflussen somit die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Durchaus günstig auf die Motivations- und Leistungsentwicklung von Schulkindern, dies haben verschiedene Studien gezeigt, wirken sich hohe Erwartungen (leichte Überschätzungen) seitens der Lehrpersonen aus (Kunter & Pohlmann, 2009). Lehrpersonen, die sich für das Lernen der Kinder verantwortlich fühlen, gehen deutlich intensivere Interaktionen mit ihren Schülerinnen und Schülern ein. Diese Schul kinder profitieren nicht nur bezüglich ihrer Leistungen, sondern entwickeln ebenso höhere Selbstkonzepte (Klauer, 2008). Lernende, an welche höhere Erwartungen vonseiten der Lehrperson gestellt werden, erhalten einen grösseren und anspruchsvolleren Lehrinput, bekommen durch die Lehrperson exakteres und günstigeres Feedback über ihre Leistung sowie mehr Möglichkeiten, Fragen zu stellen und Antworten zu geben. Sie erhalten zudem stärkere sozio-emotionale Unterstützung durch die Lehrperson. Dies hat wiederum Konsequenzen auf die Unterschiede in den Leistungen der Schul kinder (Hofer & Haimerl, 2008). Als besonders bedeutsam sind Erwartungseffekte bei Entscheidungen von Lehrpersonen über Unterstützungsmassnahmen und bei Übergangsempfehlungen einzustufen. Diese Entscheidungen von Lehrpersonen sind von grosser Bedeutung für die Bildungsverläufe von Schulkindern (Kunter & Pohlmann, 2009). Einschätzungen von Lehrpersonen zum Fähigkeitspotenzial von Schulkindern haben sich bei Übergangsempfehlungen von Grundschullehrpersonen in der Schweiz als ausschlaggebend erwiesen (Trautwein & Baeriswyl, 2007).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen stehen in einem entscheidenden Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern und der Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Die Einschätzung von Lehrpersonen, wie gut sie ihre Schülerinnen und Schüler im Verhalten und Lernen zu unterstützen und zu fördern vermögen und dies auch bei Kindern, die sie als unmotiviert und schwierig im Verhalten einstufen, bezeichnet die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (Kunter & Pohlmann, 2009). Es konnte gezeigt werden, dass eine erlebte hohe Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen eine Reihe positiver Konsequenzen hat. Lehrpersonen reagieren positiver und sensibler, erleben weniger Stress und zeigen weniger Ärger über herausforderndes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Diese Verhaltensweisen der Lehrperson fördern ein gutes Klassenklima, welche wiederum positive Interaktionen zu den Schulkindern begünstigen. Das erlebte Stress-Niveau der Lehrperson beeinflusst nicht nur die Einstellung zum Lehren selbst, sondern ebenfalls die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Erlebter Stress der Lehrperson ist ein wichtiger Faktor für das Verständnis von negativen Beziehungen zu Schulkindern (Yoon, 2002). Lehrpersonen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen berichten über ein vergleichsweise grosses Engagement, auch im ausserschulischen Bereich, höhere Berufszufriedenheit und geringeres Erleben von Gefühlen der Überforderung (Kunter & Pohlmann, 2009).

Weiter beeinflusst auch der *Erziehungsstil* von Lehrpersonen bedeutsam die Beziehung zum Schulkind. Ein autoritärer Erziehungsstil von Lehrpersonen wirkt sich insbesondere bei leistungsschwachen Kindern negativ aus. Dieser ist durch eine starke Lenkung und hohe Anforderungen gekennzeichnet. Dadurch kann gerade schwächeren Schulkindern nicht ausreichend Unterstützung gewährt werden (Klauer, 2008). Dagegen steht ein Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern, welches sich durch Fürsorge, Regelsetzen und hohe Erwartungen auszeichnet, in Zusammenhang mit Schullust, prosozialem Verhalten und guten Noten von Schulkindern (Burchinal et al., 2002).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine individuelle Bezugsnorm und ein autoritativer Erziehungsstil von Lehrpersonen sowie grundsätzlich positive Erwartungen gegenüber Schulkindern und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen und unmotivierten Lernenden im Zusammenhang mit einer positiven Beziehungsqualität gegenüber Schulkindern steht. Diese steht wiederum in Verbindung mit positiven Entwicklungen der Kinder in den Bereichen des Verhaltens und Lernens im schulischen Kontext. Aber nicht nur die Lehrperson, auch die Schulkinder tragen zur Lehrperson-Schulkind-Beziehungsqualität bei. Darauf wird nun eingegangen.

Wie bereits beschrieben, ist eine positive, enge Lehrperson-Schulkind-Beziehung durch Wärme und offene Kommunikation gekennzeichnet. Gemäss Birch und Ladd (1997) spielen bestimmte *Persönlichkeitsmerkmale des Kindes* eine entscheidende Rolle für die kindliche Anpassung an den schulischen Kontext. Scheue, gehemmte oder ängstliche Kinder interagieren seltener mit Lehrpersonen als ungehemmte Kinder und haben so weniger Möglichkeiten, eine gute Lehrperson-Schulkind-Beziehung aufzubauen (O'Connor, 2010). Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensweisen (Trotzverhalten, Aggression usw.) haben eine bedeutend geringere Wahrscheinlichkeit unterstützende Beziehungen zu Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und Mitschüler eingehen zu können. Dies steht der Tatsache gegenüber, dass es genau diese Kinder sind, welche am meisten von einer guten Lehrperson-Schulkind-Beziehung profitieren würden (Silver, Maeselle, Armstrong & Essex, 2005). Kinder, die über bessere sprachliche Fähigkeiten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler verfügen, haben häufiger eine gute Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Dies aus dem Grund, weil sie ihre Bedürfnisse klarer kommunizieren können und die Lehrperson dadurch adäquater auf sie eingehen kann (O'Connor, 2010).

Wenn Schulkinder das Gefühl haben, dass ihnen die Lehrperson positive Gefühle entgegenbringt, sind sie bereit, mehr für die Schule zu arbeiten, was dazu führt, dass ihre Leistungen besser sind als von solchen Kindern, die das Gefühl haben, von der Lehrperson nicht geschätzt zu werden. Es kann somit festgehalten werden, dass eine unterstützende Lehrperson-Schulkind-Beziehung die schulische Motivation der Schulkinder steigert

sowie zu einer erhöhten Leistungsbereitschaft und besseren Schulnoten führt (Hughes et al., 1999). Haben Schulkinder zu ihrer Lehrperson ein grosses Vertrauen, äussern diese mehr Interesse, Beteiligung am Unterricht, Lernbereitschaft und Spass in der Schule (Hofer & Haimerl, 2008). Wiederum werden Kinder, die sich in der Schule engagieren und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, mit erhöhter Wahrscheinlichkeit sowohl von der Lehrperson als auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützt. Das Erleben dieser Unterstützung stärkt das Selbstvertrauen und begünstigt wiederum das Schulengagement der Kinder (Ladd & Burgess, 1999).

Ebenfalls wird der Einfluss *demografischer Faktoren* in Zusammenhang mit der Lehrperson-Schulkind-Beziehung in der Literatur diskutiert. Es wird davon ausgegangen, dass der Effekt der Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung vom *Geschlecht* und vom *kulturellen Hintergrund* des Kindes beeinflusst wird (Hughes & Kwok, 2006). Lehrpersonen mögen grundsätzlich verantwortungsbewusste und kooperative Kinder lieber. Diese Attribute werden häufiger Mädchen zugeschrieben. Dementsprechend beschreiben Lehrpersonen ihre Beziehung zu Mädchen häufiger auch als näher und weniger konfliktreich als jene zu Knaben (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Weiter nehmen Lehrpersonen Kinder mit Migrationshintergrund anders wahr und reagieren auch anders auf sie, als sie dies bei Schülerinnen und Schülern tun, die der ethnischen Mehrheit angehören (den Brok, van Tartwijk, Wubbels & Veldman, 2010). Kulturelle Übereinstimmung zwischen Lehrpersonen und Schulkindern gehen mit positiveren Einschätzungen von Lehrpersonen bezüglich Nähe zu den Kindern sowie mit weniger Konflikten und Abhängigkeit in der Lehrperson-Schulkind-Beziehung einher (Birch & Ladd, 1997). Es wird zudem angenommen, dass der Effekt des Migrationsstatus stark überlappend ist mit jenem des geringeren sozioökonomischen Status und dem sozialen Hintergrund (Veenstra & Kuyper, 2004). Grundsätzlich konnte gezeigt werden, dass demografische Kennzeichen der Kinder eher negative Aspekte der Lehrperson-Schulkind-Beziehung vorhersagen können als positive (Murray & Murray, 2004).

Ein förderlicher Unterricht kommt gemäss Hofer und Haimerl (2008) dann am besten zustande, wenn Schulkinder und Lehrpersonen die *gleichen Ziele* verfolgen. Grosse Diskrepanzen zwischen Zielvorstellungen dieser beiden Seiten beinhalten Konfliktpotenzial und gehen mit geringer Motivation der Schulkinder einher. Lehrpersonen der Grundschule geben bezüglich Zielvorstellungen in erster Linie Persönlichkeitsziele wie Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft, Freude und in zweiter Priorität Leistungsziele wie Fleiss, Wissen und Verstehen an. Vonseiten der Schulkinder werden neben leistungsbezogenen Zielsetzungen positive Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern aufbauen und den sozialen Regeln und Normen entsprechen können genannt (Hofer & Haimerl, 2008).

In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass die Lehrperson-Schulkind-Beziehung einen wichtigen Einfluss darauf hat, wie die Kinder von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen werden (Hughes et al., 1999). Schulkinder werden eher von

Gleichaltrigen akzeptiert, wenn die Lehrperson positiv (unterstützend) mit dem Kind interagiert und nicht negativ (z.B. das Kind unterbrechen, ermahnen) (Howes et al., 1994). Es konnte gezeigt werden, dass die Vorliebe der Lehrperson für einzelne Schulkindern neben ihrem eigenen Verhalten (in Form von positiven und negativen Feedbacks an die Schulkindern) auch die Beliebtheit von Schulkindern signifikant beeinflusst (McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009). Das durch die Mitschülerinnen und Mitschüler beobachtete Verhalten der Lehrperson stellte sich als entscheidender für die Sympathie der Gleichaltrigen heraus als das beobachtbare Verhalten des betreffenden Schulkindes (Withe & Jones, 2000). Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse ist, dass die Lehrperson den Kindern der Klasse als Referenz dient und diese ihr Verhalten bzw. ihre Beurteilungen danach ausrichten (Hughes et al., 2001). Huber (2011) hat in einer Querschnittstudie mit 296 Schulkindern untersucht, ob die Sympathie einer Lehrperson, die Schulleistungen oder die von Klassenkameraden vermutete Sympathie einer Lehrperson einen Einfluss auf die soziale Integration eines Schulkindes haben. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Sympathie, die eine Lehrperson einem Schulkind entgegenbringt, und der sozialen Integration des betreffenden Schulkindes in der Klasse. Ein noch deutlicherer Zusammenhang konnte nachgewiesen werden, wenn die Schulkindern die Sympathie der Lehrperson gegenüber einem Schulkind selbst einschätzen konnten. Auch die Schulleistung eines Schulkindes klärte einen Anteil der Varianz der sozialen Integration auf (Huber, 2011). In einer Folgestudie konnte der Autor nachweisen, dass das Lehrpersonenfeedback die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern ursächlich beeinflusst (Huber, 2013).

Die erläuterten Studienergebnisse zeigen, dass die Lehrperson-Schulkind-Beziehung entscheidend für das Verhalten und Lernen von Schulkindern ist. Dies lässt sich beispielsweise gerade am Ergebnis über den Zusammenhang des Lehrpersonenverhaltens mit der Sympathie von Mitschülerinnen und Mitschülern dem Schulkind gegenüber eindrücklich aufzeigen. Sowohl die Lehrperson als auch die Schulkindern beeinflussen die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Vonseiten der Kinder sind Persönlichkeitsmerkmale und demografische Faktoren für die schulische Anpassung von Bedeutung. Können gleiche Zielvorstellungen von Lehrpersonen und Schulkindern bezüglich dem Verhalten und Lernen im schulischen Kontext erreicht werden, kann ein fördernder Unterricht optimal umgesetzt werden.

Als Nächstes werden Studienergebnisse zur Bedeutung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus im Zusammenhang mit der Lehrperson-Schulkind-Beziehung und deren Einfluss auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern dargestellt.

3.5.4 *Schule-Familie: Kommunikation und Zusammenarbeit*

Die Kooperation mit Eltern gehört gemäss Krumm (2008) zur Dienstpflicht von Lehrpersonen. Von Lehrpersonen initiierte pädagogische Kooperation führt nachweislich zu positiven, unterstützenden Effekten bezüglich Verhalten und Lernen des Kindes in der Schule (Krumm, 2008). Diese Aussagen stützt ebenfalls die amerikanische Metaanalyse von Henderson und Mapp (2002), die sich mit insgesamt 51 Studien beschäftigt, welche alle im Zeitraum von 1995 bis 2002 publiziert wurden. Die Studienergebnisse geben Auskunft über den Zusammenhang von „parent involvement“¹¹, d.h. die Mitwirkung und Einbindung von Eltern bezüglich schulischen Angelegenheiten und der Kooperationsbereitschaft bzw. Initiierung von Elternkooperation durch die Schule sowie die Auswirkungen im Hinblick auf die schulischen Leistungen des Kindes. Die Studien beziehen sich insgesamt auf Kinder und Jugendliche jeden Alters, von Geburt bis zur „High School“ und weiterführenden Schulen. Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen, dass durch die Lehrperson veranlasste Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbesserten Schulleistungen und Sozialverhalten beim Kind, zu einem besseren Schul- und Klassenklima, zu mehr gegenseitigem Respekt, zu grösserem Interesse der Eltern bezüglich schulischen Belangen sowie zu einem kompetenteren Verhalten der Eltern, auch gegenüber ihrem Kind, führt (Henderson & Mapp, 2002). Lehrpersonen gilt es daher mehr in die Verantwortung zu nehmen, bezüglich Kooperation mit dem Elternhaus aktiv zu werden (Krumm, 2008). Ein reger Austausch zwischen Eltern und Lehrperson ist für eine positive Lehrperson-Schulkind-Beziehung förderlich. Der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule bewirkt zudem, dass die verfolgten schulischen Ziele einander angepasster sind und die beiden Umwelten des Kindes sein Verhalten in die gleiche Richtung beeinflussen (O'Connor, 2010). Gemeinsame Ziele, gleiche Werte und eine ungezwungene Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern stehen in Zusammenhang mit einer durch die Lehrperson wahrgenommenen guten Beziehungsqualität zu den Eltern. Wird die Beziehung zu Schulkindern und ihren Eltern durch die Lehrperson emotional weniger positiv eingeschätzt, wird auch die schulische Leistungsfähigkeit dieser Kinder als weniger hoch beurteilt. Wenn die beiden Parteien nicht der gleichen Kultur angehören, ist es grundsätzlich schwieriger bzw. benötigt es mehr Bemühungen, gemeinsame Zielvorstellungen und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen (Hughes, Gleason & Zhang, 2005).

Es soll festgehalten werden, dass zur Unterstützung von Schulkindern im Verhalten und Lernen die Initiierung der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus durch die Lehrperson von

¹¹ Es werden sechs Typen bezüglich „parent involvement“ unterschieden. Diese beziehen sich auf a. den Erziehungsstil und b. die kommunikativen Fähigkeiten der Eltern sowie auf c. die allgemeine elterliche Unterstützung der Schule. Zudem ist es weiter von Bedeutung, wie die Eltern sich einbringen im Hinblick auf d. das Lernen zu Hause, e. das Treffen von Entscheidungen und f. das Mitwirken in sozialen Gruppen (vgl. Henderson & Mapp, 2002, S. 22).

zentraler Bedeutung ist. Gemeinsame Zielsetzungen, gleiche Werte und eine Vertrauensbasis gilt es in diesem Zusammenhang anzustreben.

3.6 Übersicht zu den Wechselbeziehungen

Zusammenfassend werden wichtige Interaktionen zwischen den erläuterten kind- und umweltbezogenen Faktoren nochmals dargestellt, welche sich bedeutsam – d.h. unterstützend oder hinderlich – auf das Verhalten, Lernen und somit auf das Leisten der Kinder in der Schule auswirken können. Dadurch soll ein Überblick über wichtige Wechselbeziehungen gegeben werden. Diese dargestellten Wechselbeziehungen zwischen den Faktoren sind nicht als abschliessend zu verstehen, sondern sollen exemplarisch einige wichtige Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern aufzeigen. Folgende Wechselbeziehungen werden dargestellt: Persönlichkeit von Schulkindern – soziale Beziehungen; soziale Kompetenzen von Schulkindern – kindliche Persönlichkeit; Stresserleben und -bewältigung von Schulkindern – soziale Modelle und Unterstützung; Motivation von Schulkindern – schulische Lern- und Leistungsfähigkeit; Intelligenz und Leistungen von Schulkindern – soziale Beziehungen; familiäres Umfeld – soziale Beziehungen in der Schule.

Persönlichkeit von Schulkindern – soziale Beziehungen

Die kindliche Persönlichkeit und die soziale Umwelt – d.h. soziale Beziehungen zu Familienmitgliedern und Freunden, aber auch in der Schule zu Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern – stehen in steter Wechselwirkung und beeinflussen sich in beide Richtungen. Die Persönlichkeit des Schulkindes gilt als mittelfristig konstant, längerfristig jedoch als veränderbar. Veränderungen beruhen immer sowohl auf Prozessen innerhalb des Kindes, innerhalb seiner sozialen Umwelt und insbesondere auf Prozessen der wechselseitigen Beeinflussung von Kind und sozialer Umwelt (Asendorpf, 1999).

Persönlichkeitsmerkmale des Kindes stehen weiter in zentralem Zusammenhang mit seinem „Wohlbefinden“ (gemeint ist die subjektive psychische Gesundheit) und mit der „Lebenszufriedenheit“ (gemeint ist der kognitive Aspekt, im Gegensatz zum emotionalen Aspekt „Glücklichsein“). Wichtige Zusammenhänge konnten zwischen dem Wohlbefinden und den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion sowie niedrigem Neurotizismus bzw. emotionaler Instabilität festgestellt werden. Zudem bestehen hoch negative Korrelationen zwischen Lebenszufriedenheit und Neurotizismus (Asendorpf, 2009).

Soziale Kompetenzen von Schulkindern – kindliche Persönlichkeit

Soziale Kompetenzen von Schulkindern stehen mit der kindlichen Persönlichkeit in engem Zusammenhang. Sozial kompetentes Verhalten von Schulkindern steht im Zusammenhang mit allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion, Verträglichkeit,

niedrige emotionale Instabilität etc. (Kinter & Stanat, 2002). Die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Schulkindern kann nicht unabhängig von einander betrachtet werden. Kanning (2003) unterscheidet drei Dimensionen sozialer Kompetenzen, die jeweils kognitiv, motivational-emotional oder behavioral geprägt sind:

- Soziale Kompetenzen des perzeptiv-kognitiven Bereichs: z.B. Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
- Soziale Kompetenzen des motivational-emotionalen Bereichs: z.B. emotionale Stabilität, Prosozialität und Wertepluralismus
- Soziale Kompetenzen des behavioralen Bereichs: z.B. Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil, Konfliktverhalten, Selbststeuerung

Eine hohe emotionale Kompetenz ist die zentrale Grundlage für die Entwicklung von sozial kompetentem Verhalten. Gerade die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme (perzeptiv-kognitiv) und die Empathiefähigkeit (emotional) stehen im Zusammenhang mit prosozialen Verhaltensweisen in der Schule und höherem Beliebtheitsgrad bei Mitschülerinnen und Mitschülern und bei Lehrpersonen. Ebenfalls besteht ein positiver Zusammenhang mit dem Schulerfolg bzw. den schulischen Leistungen der Kinder (Petermann, 2010).

Stresserleben und -bewältigung von Schulkindern – soziale Modelle und Unterstützung

Wie ein Schulkind Stress erlebt und verarbeitet bzw. mit Stress umgehen kann, wird als wichtige Voraussetzung für das kindliche Verhalten und Lernen im Kontext Schule erachtet.

Das Transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) betrachtet Wechselbeziehungen, bei denen sich das Kind und seine soziale Umwelt gegenseitig beeinflussen als wesentlich für das Verständnis von Stresserleben. Die subjektiven Bewertungen des Kindes bezüglich eines Ereignisses sind dabei zentral: Zunächst erfolgt jeweils eine primäre Bewertung der Situation, wobei dies die eigentliche stressbezogene Beurteilung darstellt. Im Anschluss daran folgt eine sekundäre Bewertung, welche darüber entscheidet, ob es zu einer Stressreaktion kommt oder nicht. Dies hängt von den zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien des Kindes ab.

Die bedeutsamsten *Stressquellen im Schulkindesalter* werden hier noch einmal zusammengefasst aufgeführt (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 17ff.):

- *Kritische Lebensereignisse*: z.B. Scheidung der Eltern, Tod eines Elternteils
- *Stressquellen in der Familie*: z.B. alltägliche Familienkonflikte, überhöhte Anforderungen und Erwartungen der Eltern an die kindliche Leistungsfähigkeit, Erziehungsstil

der Eltern: Besonders wohl fühlen sich Kinder, wenn sie von ihren Eltern sowohl unterstützt und gelobt werden als auch wenig Bestrafung erfahren.

- *Stressquellen in der Schule:* z.B. abwertende Bemerkungen und häufiger Tadel durch die Lehrperson, alltägliche Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern, überhöhte und unrealistische Erwartungen der Eltern an die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes, Leistungsvergleiche mit Mitschülerinnen und Mitschülern können negative Auswirkungen bezüglich Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl des Kindes haben
- *Stressquellen in der Freizeit:* hoher Leistungs- und Zeitdruck auch in der Freizeit, z.B. durch zeitintensive Freizeitprogramme im Bereich Musik, Sport, welche bis hin zum Expertentum gefördert werden oder extensive Beschäftigung mit spannungsinduzierten Medien (z.B. Computerspiele)

Als zentrale Vermittlungsfaktoren zwischen belastenden Ereignissen und dem subjektiven kindlichen Stresserleben gelten das Ausmass an sozialer Unterstützung, die das Kind erfährt, der individuelle Bewältigungsstil sowie die Kontrollierbarkeit des jeweiligen Ereignisses. Sind bei Belastungen keine angemessenen Strategien vorhanden oder werden diese nicht angemessen zur Bewältigung eingesetzt, können psychosomatische Beschwerden bei den Kindern resultieren. Eltern und Lehrpersonen dienen den Kindern im Schulalter als wichtige Modelle und Vermittler von Bewältigungsstrategien. In Situationen, in denen das Kind Stress empfindet, sind Reaktionen von wichtigen Bezugspersonen zentral (Lohaus, et al., 2007).

Abschliessend sind daher wichtige Punkte zur Unterstützung der Kinder zum adäquaten Umgang mit Stress noch einmal aufgeführt (Lohaus et al., 2007, S. 57ff.):

- *Reaktionen von Bezugspersonen:*
 - Verständnis zeigen für die Belastung des Kindes
 - Trost spenden
 - konstruktive Lösungsvorschläge machen
 - neue Perspektiven aufzeigen
 - dem Kind zur Seite stehen
- *Bewältigungsstrategien situationsadäquat vermitteln:*
 - Problemlösungsstrategien fördern
 - In nicht veränderbaren (kontrollierbaren) Situationen: soziale Unterstützung einholen, emotionsregulierende Strategien stärken
 - Bezugspersonen als Modelle: eigene Einstellungen zum Umgang mit Anforderungen vermitteln, selbstverständlicher eigener Umgang mit alltäglichen Herausforderungen dem Kind vorleben, eigene Fehler akzeptieren und daraus lernen

Motivation von Schulkindern – schulische Lern- und Leistungsfähigkeit

Die *schulische Motivation* – das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, die Kausalattributionen und die Zielorientierungen – beeinflusst die Schulleistungen bzw. den schulischen Erfolg von Kindern. Dabei stehen das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, die Kausalattributionen bzw. der Umgang mit Erfolg und Misserfolg sowie die Zielorientierungen der Schulkinder in einem engen wechselseitigen Zusammenhang.

Wie Kinder mit schulischen Erfolgen und Misserfolgen umgehen (Attributionsstil), kann ihr schulisches Fähigkeitsselbstkonzept steigern oder senken. Wird beispielsweise eine positive Leistung als zufällig eingestuft, wird das schulische Fähigkeitsselbstkonzept nicht massgeblich beeinflusst. Werden die positiven Leistungen jedoch auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt, wird das schulische Fähigkeitsselbstkonzept ansteigen. Auch neigen Kinder mit einem bestimmten Fähigkeitsselbstkonzept und einer bestimmten Zielorientierung zu einem jeweiligen Attributionsstil. Kinder mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept schreiben Erfolge beispielsweise eher der eigenen Person und Misserfolge eher externen Faktoren (z.B. dem Zufall) zu. Bei einem niedrig ausgeprägten Fähigkeitsselbstkonzept dagegen werden Erfolge weniger der eigenen Person zugeschrieben und Misserfolge werden eher auf mangelnde eigene Fähigkeiten zurückgeführt. Dadurch unterschätzen die Schulkinder ihre eigene schulische Leistungsfähigkeit. Kinder können sowohl mit einem hohen als auch mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept beharrliches Lernverhalten zeigen. Ichzielorientierte Schulkinder mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept glauben wie aufgabenzielorientierte an die Beeinflussung ihrer Fähigkeiten durch eine höhere Anstrengung. Ichzielorientierte Schulkinder mit niedrig ausgeprägtem schulischem Fähigkeitsselbstkonzept dagegen zeigen nach mehreren Misserfolgen hilfloses Verhalten, weil sie nicht an die eigene Leistungsverbesserung glauben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, die Kausalattributionen und Zielorientierungen gemeinsam auf die schulische Lern- und Leistungsmotivation, die Regulation der Lernprozesse und somit auf die Lernfortschritte und Schulleistungen der Kinder auswirken (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008; Steinsmeier-Pelster & Schwinger, 2008; Rustemeyer, 2004).

Intelligenz und Leistungen von Schulkindern – soziale Beziehungen

Die Intelligenz ist ein Prädiktor für schulische Leistungen (Hattie, 2009; Rost, 2009). In mehreren Studien konnte bestätigt werden, dass das familiäre Umfeld in Zusammenhang mit der Intelligenzentwicklung und dem Schulerfolg der Kinder steht. Dabei spielen insbesondere sozioökonomische Rahmenbedingungen der Familie, familiäre Beziehungen bzw. der Erziehungs- und Kommunikationsstil eine zentrale Rolle (Bodmer, 1997; Brunner, 2006; Burchinal et al., 2002; Klauer, 2008; Wustmann, 2009). Ebenfalls beeinflussen Lehrpersonenerwartungen und die Lehrperson-Schulkind-Beziehung die schuli-

sche Leistungsfähigkeit von Kindern (z.B. Brophy & Good, 1976; Hamre & Pianta, 2001).

Familiäres Umfeld – soziale Beziehungen in der Schule

Die Zusammenhänge zwischen Faktoren des familiären Umfeldes und den sozialen Beziehungen in der Schule sind sehr vielfältig und stehen in komplexen Wechselbeziehungen. Einige bedeutsame Zusammenhänge zwischen diesen Umweltfaktoren sollen nachfolgend im Bezug auf das schulische Verhalten und Lernen der Kinder zusammengefasst noch einmal erläutert werden.

Die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse von Schulkindern werden über ihre elterlichen Modelle geprägt (Nold, 2010). Familiäre Prozesse, wie Familienzusammenhalt (steht im Zusammenhang mit elterlicher Unterstützung und wenig Druck), Kontrolle (mehr Druck) und Konflikte (wenig elterliche Unterstützung) haben im Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Kindes einen starken Einfluss auf das soziale Verhalten der Kinder in der Schule (Adams et al., 2000). Unsichere Repräsentationen der elterlichen Beziehung stehen in einem Zusammenhang mit negativen Auswirkungen auf das soziale Erleben und Verhalten der Kinder sowie auf deren Schulleistungen (Bascoe et al., 2009). Das soziale Erleben und Verhalten der Kinder prägt wiederum die Beziehung zu Peers und Lehrpersonen in der Schule. Zurückweisung durch Peers steht in einem Zusammenhang mit Problemen in der Anpassung an die Schule: Die Unterrichtsteilnahme wird negativ beeinflusst und psychologische Fehlanpassungen (Selbstwert, Depression, Einsamkeit) ziehen schulische Probleme nach sich (z.B. geringerer Notendurchschnitt) (Juvonen et al., 2000). Wie Kinder von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen werden, steht in Verbindung mit der Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Dabei ist das Verhalten der Lehrperson einem Kind gegenüber entscheidender für die Sympathie von Gleichaltrigen dem Kind gegenüber als das beobachtbare Verhalten des Kindes (Withe & Jones, 2000). Weiter steht die soziale Integration von Schulkindern in der Klasse in Zusammenhang mit der Sympathie der Lehrperson (positives Lehrpersonenfeedback) Schulkindern gegenüber (Huber, 2011; McAuliffe et al., 2009) und insbesondere in Verbindung mit der durch Peer eingeschätzten Sympathie der Lehrperson einem Schulkind gegenüber (Huber, 2011). Dabei konnte die ursächliche Beeinflussung des Lehrpersonenfeedbacks auf die soziale Integration von Grundschulkindern nachgewiesen werden (Huber, 2013). Die Beziehung der Lehrperson zum Schulkind ist ein sehr entscheidender Faktor für das Verhalten und Lernen bzw. die Leistungsfähigkeit des Kindes in der Schule. Die Lehrpersonenwahrnehmungen von Schülerinnen und Schüler – ungeachtet ihrer Genauigkeit – stehen in Verbindung mit Schulleistungen, Bewertungen der Arbeitshaltung, disziplinarischen Übertretungen, kindlichen Gefühlen der Einsamkeit und Schulvermeidungswünschen bzw. -verhalten (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Yoon, 2002). Lehrpersonenerwartungen stehen in einem bedeutsamen Zusammen-

hang mit der Leistungsentwicklung von Schulkindern. Die Überzeugungen von Lehrpersonen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit eines Kindes spielt dabei eine wichtige Rolle. Positive Leistungserwartungen von Lehrpersonen stehen mit positiven sozialen Interaktionen der Lehrperson gegenüber dem Kind in Zusammenhang bzw. beeinflussen die Qualität der Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Weiter wirken sich hohe Lehrpersonenerwartungen durchaus positiv auf die Motivations- und Leistungsentwicklung der Schulkinder aus. In Bezug auf Unterstützungsmassnahmen und bei Übergangsempfehlungen sind Erwartungseffekte von Lehrpersonen als besonders bedeutsam einzustufen. Entscheidungen von Lehrpersonen sind von grosser Bedeutung für die Bildungsverläufe von Schulkindern (Kunter & Pohlmann, 2009). Lehrpersonenüberzeugungen zum schulischen Potenzial von Kindern sind ausschlaggebend für Übergangsentscheide, die getroffen werden (Kunter & Pohlmann, 2009; Trautwein & Baeriswyl, 2007). Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale des Schulkindes wirken sich negativ auf die Lehrperson-Schulkind-Beziehung aus: Schüchternheit, Gehemmtheit, Ängstlichkeit und externalisierende Verhaltensweisen, wie beispielsweise Trotzverhalten und Aggression (Silver, Maeselle, Armstrong, & Essex, 2005; O'Connor, 2010). Wie Schulkinder ihre Lehrperson in der Interaktion erleben, steht wiederum im Zusammenhang mit dem Engagement der Kinder im Unterricht, den Schulleistungen und den Selbstkonzepten der Kinder (Hofer & Haimerl, 2008; Hughes et al., 1999). Die Einschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit von Kindern durch die Lehrperson steht weiter im Zusammenhang mit den Beziehungen der Lehrperson zum Schulkind und zu seinen Eltern. Eine durch die Lehrperson positiv wahrgenommene Beziehungsqualität wird über gemeinsame Ziele, gleiche Werte, regelmässigen Austausch und eine ungezwungene Kommunikation zwischen Lehrperson und Eltern beeinflusst (Hughes et al., 2005; O'Connor, 2010). Setzt sich die Lehrperson aktiv für eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern ein, hat dies eine Reihe positiver Konsequenzen: auf die Schulleistungen und das soziale Verhalten des Kindes, auf das Schul- und Klassenklima sowie auf das Interesse und Verhalten der Eltern bezüglich schulischen Angelegenheiten und auch ihrem Kind gegenüber (Henderson & Mapp, 2002). Die positive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kann bei niedriger sozialer und unterschiedlicher kultureller Herkunft erschwert sein bzw. beinhaltet ein erhöhtes Risiko für eine Bildungsbenachteiligung. In der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus benötigt es dabei mehr Bemühungen beim Aufbau gemeinsamer Zielvorstellungen und eines Vertrauensverhältnisses (Hughes, Gleason, & Zhang, 2005; Gomolla, 2010; Nold, 2010).

Die beschriebenen Wechselbeziehungen sind exemplarisch als allgemein pädagogische Wissensbestände zu verstehen, über die Lehrpersonen verfügen sollten. Über eine systematische Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit ihren Einschätzungen zu den Merkmalen der Schulkinder aufgrund solcher Wissensbestände soll eine Selbstreflexion bei den Lehrpersonen zu ihren allgemeinen pädagogischen Wissensgrundlagen einsetzen.

Dadurch könnten allenfalls die Beurteilungen von Lehrpersonen in Bezug auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern beeinflusst bzw. die professionelle Beurteilungskompetenz von Lehrpersonen verbessert werden. Der dargelegte Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern soll diese systematische Auseinandersetzung von Lehrpersonen ermöglichen und fördern.

Im Folgenden soll in Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz für die Schule geklärt werden, was unter einer „guten Beziehung“ und einer „guten Schule“ verstanden wird. Dadurch soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung dem schulischen Kontext und den Akteurinnen und Akteuren in der Schule in Bezug auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern zukommt.

3.7 Gute Beziehung – gute Schule

„Gute Beziehung“

Die Lehrperson ist in der Schule für Kinder eine sehr zentrale Bezugsperson¹², die auf das Verhalten und Lernen der Schulkinder einen bedeutsamen Einfluss ausübt bzw. gezielt ausüben kann. Erst über eine „gute Beziehung“ zum Kind kann die Lehrperson durch ihr pädagogisches Handeln wirksam werden und die Entwicklung in den Bereichen des Verhaltens und Lernens des Kindes massgeblich positiv beeinflussen. Die Lehrperson trägt aufgrund ihrer professionellen Rolle die Verantwortung für die Gestaltung einer „guten Beziehung“. Was darunter genau zu verstehen ist, wird nachfolgend thematisiert.

Die beschriebene Bedeutsamkeit einer „guten Beziehung“ teilen auch Tausch und Tausch (1998), welche sich in ihrem Werk „Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person“ ausführlich mit förderlichen Dimensionen (Haltungen, Verhaltensformen) von Erwachsenen beschäftigen. Sie stellen dabei folgende Frage ins Zentrum: „Durch welches Verhalten können . . . Lehrer – Eltern – Erzieher das persönliche und fachliche Lernen junger Menschen deutlich fördern“ (ebd., S. 99)?

Vier Dimensionen sind gemäss Tausch und Tausch (1998) sowie Tausch (2007) zentral im Hinblick auf eine *pädagogische Haltung*, die lern- und verhaltensförderlich wirkt. In der *Tabelle 4* sind diese Dimensionen mit einigen Beispielen aufgeführt.

¹² Auf den Einfluss der Lehrperson-Schulkind-Beziehung als umweltbezogener Faktor für Verhalten und Lernen wurde unter 3.5.3 ausführlich eingegangen.

Tabelle 4. Vier Dimensionen für eine lern- und verhaltensförderliche pädagogische Haltung
(Tausch, 2007; Tausch & Tausch, 1998)

Vier Dimensionen für eine lern- und verhaltensförderliche pädagogische Haltung

Achtung, Wärme, Rücksichtnahme

- den anderen wertschätzen, an ihm Anteil nehmen
- ihm Geltung schenken, ihn anerkennen, ihn willkommen heissen, ihm zugeneigt sein
- mit ihm freundlich, herzlich umgehen, mit ihm nachsichtig sein
- ihn rücksichtsvoll, zärtlich, liebevoll behandeln
- ihn ermutigen, ihn wohlwollend behandeln
- ihm vertrauen
- zu ihm halten, ihm beistehen, ihn beschützen, ihn umsorgen, ihm helfen, ihn trösten
- sich ihm gegenüber öffnen, ihm nahe sein

Empathie, einführendes Verstehen

- die vom anderen gefühlsmässigen Erlebnisinhalte und gefühlten Bedeutungen erfassen können
- gewahr werden, was die Äusserungen oder das Verhalten für das Selbst des anderen bedeuten
- den anderen so verstehen, wie dieser sich im Augenblick selbst sieht
- dem anderen mitteilen, was von seiner inneren Welt verstanden wurde
- dem anderen in dem nahe sein, was dieser fühlt, denkt und sagt
- Handlungen und Massnahmen sind dem persönlichen Erleben des anderen angemessen

Echtheit, Aufrichtigkeit

- sagen, was man denkt und fühlt
- sich so geben, wie man wirklich ist
- sich ungekünstelt, natürlich verhalten und keine Rolle spielen
- sich ohne professionelles, routinemässiges Gehabe geben
- sich selbst sein, ohne Fassade und Panzer
- sich in individueller, vielfältiger Weise verhalten
- mit eigenen inneren Vorgängen vertraut sein
- aufrichtig sein und nicht heucheln
- sich anderen offenbaren und sich nicht verleugnen
- tiefe gefühlsmässige Erlebnisse ausdrücken

Fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten

Nicht-dirigierende Aktivitäten erweisen sich als sehr förderlich für das fachliche und persönliche Lernen der Schülerinnen und Schüler: „Es sind häufige Aktivitäten des Erwachsenen, um Jugendlichen gute Bedingungen für ihre Schularbeit, ihr Wohlbefinden, für ihre Freizeit sowie für die Bewältigung von Schwierigkeiten zu geben, ohne sie dabei zu dirigieren, zu bewerten, einzuschränken“ (Tausch, 2007, S. 20).

Von Lehrpersonen setzt dies konkret Engagement und intensive Bemühungen sowie flexible Kreativität zur Unterstützung der Schülerin und des Schülers voraus. Dies zeigt sich, um einige Beispiele zu nennen, im Unterricht z.B. in sehr verständlicher Darstellung von Texten, interessanter und lebensbezogener Gestaltung von Lektionen sowie Anregung der Aktivität und Fragen der Schulkinder. Bei den fördernden, nicht dirigierenden Tätigkeiten besteht ein enger Zusammenhang mit den Verhaltensformen Achtung, positive Zuwendung und einführendes Verstehen.

Die drei Dimensionen *Achtung, Wärme, Rücksichtnahme – Empathie, einführendes Verstehen* und *Echtheit, Aufrichtigkeit* gehen auf Carl R. Rogers (Rogers, 1957) zurück und wurden durch die Autoren in Form von Einschätzungsskalen näher definiert (Tausch & Tausch, 1998). Es hat sich in den Untersuchungen gezeigt, dass wenn eine Person die drei Haltungen nach Rogers (1957) lebt, diese im Allgemeinen ebenfalls nicht-dirigierende und fördernde Verhaltensformen zeigen (Tausch & Tausch, 1998).

Bei den dargestellten Verhaltensformen bzw. Dimensionen handelt es sich gemäss den Autoren nicht um „schögeistige Begriffe“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 99), sondern jede Verhaltensform ist durch Einschätzungsskalen definiert, d.h. sie sind im alltäglichen Verhalten von Personen deutlich wahrnehmbar und können ebenso eingeschätzt bzw. gemessen werden. Zum einen wurden Einschätzungen des Lehrpersonenverhaltens durch die Schülerinnen und Schüler vorgenommen und andererseits wurden Tonbandaufnahmen vom Unterrichtsgeschehen gemacht (Tausch, 2007). Mittels des statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse wurden unterstützende und hinderliche Faktoren aufgrund des Verhaltens von Lehrpersonen, Erziehenden oder Dozierenden nach vielen Einzelmerkmalen eingeschätzt und ausgearbeitet (Tausch & Tausch, 1998).

Daraus konnten folgende Faktoren ausgemacht werden, welche ebenfalls weitgehend in den vier oben erläuterten Dimensionen enthalten sind (Tausch & Tausch, 1998, S. 108ff.):

- *Emotionaler Faktor*

Darunter werden Merkmalsbündel wie freundlich, warm, wertschätzend, akzeptierend, tolerant, geduldig, helfend, partnerschaftlich vs. gegenteilige Merkmale gefasst.

- *Faktor Dirigierung-Lenkung*

Der Faktor Dirigierung-Lenkung wirkte sich im Allgemeinen nicht förderlich auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus. Er stimmt weitgehend mit der Dimension Dirigierung-Lenkung überein. Starke dirigierende Lenkung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: den anderen in seinem Verhalten und Denken bis in die Einzelheiten hinein lenken entsprechend den eigenen Vorstellungen; dem anderen befehlen-anordnen, ihn kontrollieren, ihm vorschreiben, ihm verbieten; ihn belehren, ihn interpretieren, ihn manipulieren, ihn überreden, ihn ermahnen; ihn ausfragen, ihn überprüfen; ihn unterbrechen, ihn ausschliessen; Monologe führen.

Insbesondere die als „Strenge“ bezeichnete Kombination zwischen Dirigierung-Lenkung und Geringschätzung-Kälte-Härte wirkt sich sehr negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus.

- *Faktor engagierte Aktivität*

Bei einigen Untersuchungen von Lehrpersonen ergaben sich die Merkmalsbündel dynamisch, entschlossfreudig, stimulierend vs. gegenteilige Merkmale. Der Faktor engagierte Aktivität zeigte förderliche Auswirkungen auf andere, wenn gleichzeitig ein günstiger emotionaler Faktor (z.B. freundlich, warm, wertschätzend) wirksam war. Gleichzeitig mit einem ungünstigen emotionalen Faktor (z.B. unfreundlich, kühl, verständnislos) ergaben sich dagegen hinderliche Auswirkungen für das Gegenüber.

- *Faktor fachliche Kompetenz*

Ob Fachkompetenz als eine Qualität in zwischenmenschlichen Beziehungen angesehen werden kann, ist gemäss Tausch und Tausch (1998) fraglich. Klar ist, dass fachliche Kompetenzen bei Professorinnen/Professoren, Dozentinnen/Dozenten und Lehrpersonen sowohl für ihren Unterricht als auch ihre Forschung äusserst notwendig und bedeutsam sind sowie sich durch förderliche Verhaltensformen nicht etwa erübrigen.

Empirische Befunde über Lehrpersonenhaltungen im Unterricht konnten deutlich zeigen, dass Lehrpersonen, die gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern achtungsvoll-positiv, zugewandt, einfühlsam, aufrichtig und aktiv fördernd sind, Schüler mit deutlich grösserem fachlichen und persönlichen Lernen haben als Lehrpersonen mit nur mittlerem oder geringerem Ausmass der oben beschriebenen Verhaltensformen. Beispiele von Untersuchungsergebnissen sind: ein grösserer Zuwachs in fachlichen Leistungen (z.B. Mathematik-, Leseleistungen), weniger Schulabsenzen, weniger Disziplinprobleme, ein positiveres Selbstbild-Selbstvertrauen, besseres Verhältnis zu Lehrpersonen und zur Schule sowie ein gesteigertes Engagement im Unterricht (vgl., Tausch, 2007, S. 16f.; vgl., Tausch & Tausch, 1998, S. 103-117). Den Unterricht störende Verhaltensweisen treten deutlich häufiger in Klassen auf, in denen Lehrpersonen in geringer oder mässiger Art und Weise über förderliche Verhaltensformen verfügen (Tausch, 2007).

Die oben erläuterten und in der *Tabelle 4* dargestellten vier Dimensionen für eine lern- und verhaltensförderliche pädagogische Haltung gemäss Tausch und Tausch (1998) werden nachfolgend in Zusammenhang mit Erkenntnissen aus mehreren Metaanalysen zu „personenzentrierten Lehrpersonenvariablen“¹³ verglichen.

In der Metaanalyse von Cornelius-White (2007) wurden in 119 Studien 1'450 Effekte von personenzentrierten Lehrpersonenvariablen auf Schülerinnen und Schüler ausgemacht, gründend auf Daten von 355'325 Schulkindern, 14'851 Lehrpersonen und 2'439 Schulen. Dabei konnte eine Korrelation von 0.34 entlang allen personenzentrierten Lehr-

¹³ Unter der Begrifflichkeit „personenzentrierte Lehrpersonenvariablen“ werden in den genannten Metaanalysen folgende Verhaltensweisen von Lehrpersonen gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern im Unterricht gefasst: z.B. Wärme, Empathie, fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten, ... u.a.

personenvariablen und allen erlangten Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern bezüglich Leistung (Lernleistung und Einstellungen) ausgemacht werden. Die höchsten Korrelationen zwischen personenzentrierten Lehrpersonenvariablen und Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern konnten in den Bereichen kritisches/kreatives Denken ($r = 0.45$), mathematische Leistungen ($r = 0.36$), verbale Leistungen ($r = 0.34$) und Klassenstufen ($r = 0.25$) gefunden werden (Cornelius-White, 2007).

Hattie (2009) stellt aufgrund seiner Untersuchung von mehreren Metaanalysen in Bezug auf personenzentrierte Lehrpersonenvariablen folgende bedeutsamen Effekte in acht affektiven Bereichen der Lehrperson-Schulkind-Beziehung zusammenfassend dar (vgl. *Tabelle 5*).

Tabelle 5. Personenzentrierte Lehrpersonenvariablen in acht affektiven Bereichen
(Hattie, 2009, S. 119)

Personenzentrierte Lehrpersonenvariablen	Effektstärken (<i>d</i>)
fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten	0.74
Empathie	0.68
Wärme	0.68
Ermunterung zum kritischen, kreativen Denken	0.60
Ermunterung zum Lernen	0.48
Anpassung betreffend Unterschiede/Verschiedenheit	0.40
Echtheit	0.29
lernerzentriertes Zutrauen	0.10

Es konnte gezeigt werden, dass es in Klassen mit personenzentrierten Lehrpersonen mehr Engagement und mehr Respekt untereinander gibt sowie weniger oppositionelles Verhalten auftritt. Ebenfalls resultieren in diesen Klassen bessere Leistungsergebnisse (Hattie, 2009).

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den vier Dimensionen zur „lern- und verhaltensförderlichen pädagogischen Haltung“ von Tausch und Tausch (1998) sowie Tausch (2007) zeigen sich für die Lehrperson-Schulkind-Beziehung in Zusammenhang mit dem Verhalten und Lernen von Schulkindern hohe Effektstärken¹⁴ bzw. eine hohe Bedeutsamkeit für die Bereiche *fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten*, *Empathie* und *Wärme*, jedoch zeigt sich eine eher geringe Bedeutsamkeit ($d=0.29$) für den Bereich der Echtheit.

¹⁴ Hattie (2009) beschreibt $d=0.2$ als „geringe“, $d=0.4$ als „mittlere“ und $d=0.6$ als „hohe“ Effektstärke (ebd., S. 9).

Gemäss der Analyse von Hattie (2009) wirken sich *Ermunterungen von Lehrpersonen zum Lernen* ($d=0.48$) und *Ermunterung zum kritischen, kreativen Denken* ($d=0.60$) *bedeutsam bis sehr bedeutsam* aus. Wie gut es Lehrpersonen gelingt, Anpassungen bezüglich Unterschieden bzw. Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern vorzunehmen, hat ebenfalls einen mittleren Effekt ($d=0.40$) in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Kinder.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich eine „gute Beziehung“ im Kontext Schule über eine „lern- und verhaltensförderliche pädagogische Haltung“ (Tausch & Tausch, 1998) bzw. über „personenzentrierte Lehrpersonenvariablen“ (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009) bezeichnen lässt. Diese Beziehung, die Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schüler eingehen, zeigt deutliche positive Effekte auf schulische Leistungsbereiche und fachspezifische Leistungen sowie auf das Lernen (grössere Fortschritte im persönlichen und fachlichen Lernen) und auch auf das Verhalten (weniger Störverhalten im Unterricht) der Kinder in der Schule. Gemäss Hattie (2009) wird der Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind insgesamt betrachtet eine hohe Effektstärke ($d=0.72$) zugeschrieben.

Gute Schule

Was unter einer „guten Schule“ zu verstehen ist, darüber gehen die Vorstellungen oft auseinander. Für die einen mag die Schule in erster Linie ein Ort sein, wo die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen. Andere heben hervor, dass die Schule auch einen Erziehungsauftrag hat, der über die Vermittlung der fachlichen Fertigkeiten hinausgeht.

Aus fachlicher Sicht kommt es in der Pädagogik seit Jahren immer wieder zu Debatten darüber, inwiefern die Schule neben dem Unterricht, bzw. der fachlichen Qualifikation der Lernenden, auch einen Erziehungsauftrag hat. Rüesch (1999) betont, dass die Güte von Schulen schwergewichtig im Bereich der Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler gemessen wird. Die Fachleistungen, die Schülerinnen und Schüler erzielen, gelten für die empirische Schulqualitätsforschung als die zentrale Ergebnisvariable einer „guten Schule“. Diese einseitige Ausrichtung der Forschung wird häufig kritisiert. Interessant ist, dass in Schulqualitätsstudien die Schulen, die Erfolg in der Förderung der Fachleistungen haben, in weiteren, nichtkognitiven Bereichen des Schülerverhaltens überdurchschnittlich positive Ergebnisse aufweisen (Rüesch, 1999, S. 23).

Die nachfolgenden Erläuterungen beschäftigen sich im Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz mit der Frage, was unter einer „guten Schule“ zu verstehen ist.

Der Kontext Schule, mit seinen durch die Gesellschaft geprägten Werten und Normen bzw. Erwartungen, setzt Erziehungs- und Bildungsziele, an welchen das Verhalten und Lernen von Schülerinnen und Schülern gemessen wird. Die Schule als Institution stellt selbstverständliche Erwartungen und Anforderungen an die Kinder und deren Eltern, an

die sie sich anzupassen haben. Dazu zählen gemäss von Freyberg & Wolff (2011) beispielsweise, dass die Eltern ihre Kinder „schulreif“ in die Schule schicken, dem Kind zu Hause ein lernförderliches Umfeld bieten, Hausaufgaben kontrollieren und wenn nötig als Nachhilfe-Lehrperson einspringen oder Nachhilfe privat finanzieren. Dies ist für viele Eltern oft nicht leistbar. Gesellschaftliche Ungleichheit, soziale Spaltung und ethische Diskriminierung werden daher durch das Schulsystem automatisch reproduziert. Zudem wird beispielsweise von Eltern erwartet, dass sie den Erziehungsstil und das schulische Erziehungsklima kennen, anerkennen und gegenüber ihrem Kind vertreten, unterstützen und wenn nötig den Erziehungsstil anpassen. Wird keine Norm- und Wertepassung durch die Familie erreicht, steht immer der Schulerfolg des Kindes, nicht aber der Bildungs- und Erziehungserfolg der Schule infrage (von Freyberg & Wolff, 2011, S. 149f.).

Lehrpersonen – die Professionellen der öffentlichen Erziehung und Bildung – stehen in einem Spannungsfeld zwischen gestellten gesellschaftlichen Anforderungen und bildungspolitischen Zielen. Sie tragen dabei aber auch eine *hohe pädagogische Verantwortung* gegenüber den Kindern und ihren Familien. Neben einer guten Beziehung zum Kind ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern von zentraler Bedeutung. Zudem tragen die Lehrpersonen auch eine *strukturelle Verantwortlichkeit*, d.h. das Recht und die Pflicht, alle ihre Arbeitsbedingungen und -strukturen an den pädagogischen Anforderungen zu messen. Schulen und Lehrpersonen verfügen dazu oft weder über die nötigen zeitlichen Ressourcen noch über die erforderlichen Kompetenzen. Dabei handelt es sich jedoch in erster Linie nicht um ein persönliches Defizit der Lehrpersonen, sondern dieses wird durch das Bildungssystem strukturell (Ausbildung, institutionelle Voraussetzungen und Zielsetzungen) vorgegeben (von Freyberg & Wolff, 2011, S. 147ff.).

Den Professionellen mangelt es dagegen oft im Hinblick auf ihre Konfliktfähigkeit und Konfliktbereitschaft. Mit *Konfliktfähigkeit und Konfliktbereitschaft* implizieren von Freyberg und Wolff (2011) eine für die Schulentwicklung notwendige Initiative von Lehrpersonen, sich mit sich selbst, den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und hinderlichen strukturellen Bedingungen systematisch-reflexiv auseinanderzusetzen. Dazu braucht es belastbare Arbeitsbündnisse der genannten Parteien, die durch viel Einsatz, höchste Geduld und spezifische pädagogisch-professionelle Kompetenzen zustande kommen (von Freyberg & Wolff, 2011).

Wie sehen Schülerinnen und Schüler selbst die Schule, den Unterricht bzw. ihre Lehrperson? Diese subjektive Sichtweise (Selbstwahrnehmung, -einschätzung) beeinflusst zentral das Verhalten und Lernen der Kinder im Kontext Schule. Freitag (1998) diskutiert das Wohlbefinden von Schulkindern aus einer gesundheitspsychologischen Perspektive gemäss dem Anforderungs-Ressourcenmodell (nach Becker, 1992):

Vor allem diejenigen Schüler mussten als besonders belastet eingestuft werden, die viele Lehrer als diskriminierend oder herabsetzend eingestuft haben. Den Ergebnissen nach zu urteilen, kommt der Konfrontation mit vielen Lehrern, die als herzlos, ungerecht, diskriminierend oder herabsetzend eingestuft werden, ein ebenso grosser Stellenwert zu wie einem verbalen oder tätlichen Angriff durch andere Schüler. Beides geht mit massiven Störungen des Selbstwertgefühls einher. (Freitag, 1998, S. 247)

Das subjektive Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern steht weiter in einem zentralen Zusammenhang mit der physischen und psychischen Gesundheit:

Vor allem ein positives Selbstwertgefühl [geht; Anm. d. Verf.] mit einem deutlich besseren Wohlbefinden einher. . . . Schüler, die mit sich zufrieden sind und so bleiben wollen, wie sie sind, geben weniger Beschwerden an und schätzen ihre Gesundheit wesentlich positiver ein als Schüler, die nicht viel von sich halten, sich unwichtig und überflüssig vorkommen und gerne anders wären. (Freitag, 1998, S. 246)

Was unter einer „guten Schule“ verstanden wird, ist nicht so einfach zu beantworten. Es spielen unterschiedliche Perspektiven eine Rolle, die aufgrund von Werten und Normen, welche aus der Gesellschaft bzw. der Bildungspolitik (Makrosystem) stammen und von den Akteuren der Mikrosysteme (Schule, Familie) gemäss ihren Interessen vertreten werden. Je nachdem welche Perspektive man einnimmt, können unterschiedliche Positionen resultieren, was unter einer „guten Schule“ verstanden wird, welche primären Zielsetzungen gefasst werden und wie diese umgesetzt werden sollen. Daher bedarf es der Klärung der normativen Grundlage aus pädagogischer Sicht, welcher man sich bedient. Es muss offengelegt werden, von welchen grundsätzlichen pädagogischen Zielsetzungen ausgegangen wird bzw. an welchen Zielsetzungen sich pädagogisches Handeln zu orientieren hat.

Eine „gute Schule“ ist gemäss der vorliegenden Perspektive untrennbar mit einer „guten Beziehung“ und der normativen pädagogischen Grundlage des „Wohlbefindens von Schulkindern“ verbunden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass hier *die Auseinandersetzung mit dem Befinden von Schulkindern* zentral für die pädagogische Arbeit im schulischen Kontext bzw. für eine „gute Schule“ betrachtet wird. In der pädagogischen Verantwortung von Lehrpersonen liegt es, auf der Grundlage einer „guten Beziehung“ die Schulkinder in ihrem Verhalten und Lernen kennenzulernen, zu verstehen und unterstützend auf deren individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten ein- sowie auf die Kinder positiv zuzugehen. Dabei sind die beschriebenen Konzepte zu „Haltung/Verhaltensformen“ (Tausch & Tausch, 1998) bzw. zu „personenzentrierten Lehrpersonenvariablen“ (Hattie, 2009) sowie zu „Erwartungen/Kindorientierung“ (Brophy & Good, 1976) zu berücksichtigen. Im Zusammenhang mit der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen muss daher eine übergeordnete pädagogische Zielsetzung der Schule sein, von den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes auszugehen, um das kindliche Befinden hin zum subjek-

tiven Erleben von Wohlbefinden zu unterstützen und dadurch den Schülerinnen und Schülern optimale Voraussetzungen für ihre Verhaltens-, Lern- und Leistungsentwicklung zu gewährleisten.

3.8 Das Passungsanalysemodell

Zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern wird – wie bereits erläutert – von einem Passungsanalyseansatz ausgegangen. Als bedeutsame Akteure werden in diesem Zusammenhang das Kind, die Familie und die Schule (Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler) betrachtet. Wichtig zu berücksichtigen für das Verhalten und Lernen von Kindern in der Schule sind sowohl kindbezogene Faktoren (z.B. die Persönlichkeit oder das Sozialverhalten des Schulkindes) als auch umweltbezogene Faktoren in ihren Wechselbeziehungen (z.B. Interaktion zwischen Schulkind und Lehrperson).

Der Passungsanalyseansatz ist für die Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern grundlegend: In einem Analysemodell veranschaulicht kann er der Diskussion von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schülerinnen und Schülern dienen. Das Modell nach Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) wurde für die vorliegende Arbeit bereits angepasst (vgl. *Abbildung 1*) und wird nun durch die normative Grundlage des Wohlbefindens bzw. die Analyse des Befindens von Schulkindern ergänzt.

In der *Abbildung 3* ist das Passungsanalysemodell für die Schule grafisch dargestellt.

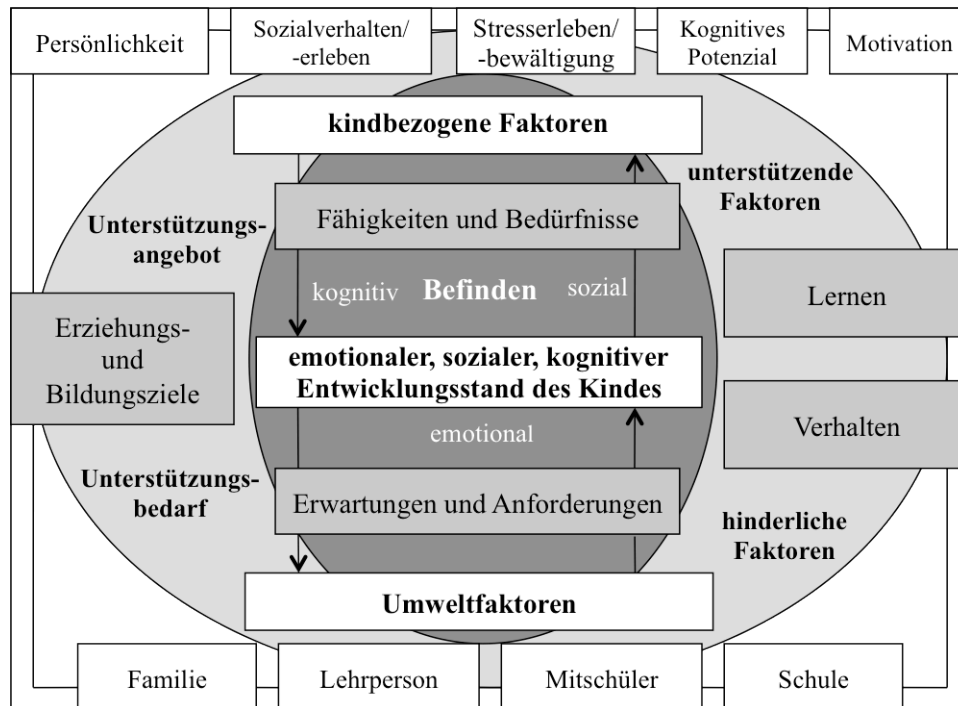


Abbildung 3: Unterstützende und hinderliche Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule – eine Passungsanalyse des Befindens von Schulkindern

Als normative pädagogische Grundlage wird das Konzept des Wohlbefindens von Schulkindern ins Modell integriert. Das Wohlbefinden von Schulkindern wird sowohl als Zielperspektive der pädagogischen Bemühungen als auch als deren Folge betrachtet. Über diesen Ansatz können unterstützende und hinderliche Faktoren für das schulische Verhalten und Lernen der Kinder definiert und entsprechende Ansatzpunkte für unterstützende Massnahmen bzw. ein Unterstützungsbedarf ermittelt und ein Unterstützungsangebot eingeleitet werden¹⁵.

Das Passungsanalysemodell stellt das Befinden des Kindes ins Zentrum. Zu Beginn der Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern wird jeweils das *Befinden* (kognitiv, sozial, emotional) von Schülerinnen und Schüler ermittelt. Dazu werden die Interaktionen von bedeutsamen kind- und umweltbezogenen Faktoren in Zusammenhang mit den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes und den Anforderungen und Erwartungen der Umwelt analysiert.

Zusammenfassend soll Folgendes festgehalten werden:

Grundsätzlich gilt: Das Kind kann sich nur ändern, wenn die Umwelt sich ändert.

¹⁵ Anhand konkreter Fallanalysen aus der vorliegenden empirischen Untersuchung wird unter 7.1 das Vorgehen des erläuterten Passungsanalyseansatzes exemplarisch aufgezeigt.

Das bedeutet konkret für den Kontext Schule und ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag: Die Schule bzw. ihre Akteure tragen die Verantwortung, sich an den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Schulkindes, in Bezug auf die kindliche Entwicklung in den Bereichen Verhalten und Lernen, zu orientieren und adäquate Unterstützung zu leisten. Entwicklungen in den Bereichen des Verhaltens und Lernens des Schulkindes vollziehen sich durch eine wechselseitige Anpassung von Umweltfaktoren und kindbezogenen Faktoren und können durch die Umwelt angestoßen werden. In der Schule sollte dies berücksichtigt und entsprechend gehandelt werden. Insbesondere Lehrpersonen sowie weitere professionelle Akteurinnen und Akteure der Schule – aber auch die Familie sowie weitere wichtige Bezugspersonen – sind über die alltägliche Interaktion bzw. über die Beziehung zu den Kindern dazu aufgefordert, sich fortwährend gemeinsam mit dem aktuellen Befinden der Schulkinder auseinanderzusetzen. Über die Analyse des Befindens der einzelnen Schulkinder gilt es, hinderliche und unterstützende Faktoren für ihr Verhalten und Lernen in der Schule zu ermitteln. In einem weiteren Schritt kann, über die Orientierung am Befinden von Schulkindern, der jeweilige Unterstützungsbedarf ausgemacht werden.

3.9 Passungsanalyseansatz und Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen

Das Kapitel abschliessend und zur empirischen Studie überleitend, wird die Bedeutung des erarbeiteten Passungsanalyseansatzes für die Schule in Zusammenhang mit der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen dargelegt.

Der Passungsanalyseansatz zur Unterstützung der Lehrpersonen bei der Beurteilung von Schulkindern

Der dargelegte Passungsanalyseansatz für die Schule soll Lehrpersonen bei der anspruchsvollen Beurteilung von kind- und umweltbezogenen Faktoren dienen, die in Wechselbeziehung das Verhalten und Lernen von Schulkindern beeinflussen. Unterstützende und hinderliche Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern sollen dadurch von Lehrpersonen frühzeitig erkannt und angemessen beurteilt werden können. Lehrpersonen sollen folglich mithilfe des Passungsanalyseansatzes unterstützt werden, adäquat auf die unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnisse von Schulkindern in den Bereichen des Verhaltens und Lernens eingehen zu können.

Lehrpersonen als bedeutsame Umweltfaktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern

In Zusammenhang mit dem Passungsanalysemodell werden Lehrpersonen als bedeutsame Umweltfaktoren erachtet. Lehrpersonen, die für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Volksschule verantwortlich sind, stellen Anforderungen und Erwartungen an das Verhalten und Lernen der Schulkinder. Weiter stellt die Beziehung der Lehrperson zum Schulkind in Zusammenhang mit der Orientierung an kindlichen Fähigkeiten

und Bedürfnissen für das Verhalten und Lernen von Schulkindern einen bedeutsamen Faktor dar. Beurteilungen von Lehrpersonen sind in Zusammenhang mit pädagogischen Unterstützungsmassnahmen und mit Schullaufbahnentscheidungen von besonderer Bedeutung. Der Passungsanalyseansatz zur Untersuchung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern steht mit Beurteilungen von Lehrpersonen in einem engen Zusammenhang: Über eine systematische Auseinandersetzung der Lehrpersonen aufgrund des Passungsanalyseansatzes mit bedeutsamen kind- und umweltbezogenen Faktoren, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern auswirken können, und mit ihren Einschätzungen zu Merkmalen der Schulkinder, sollen Lehrpersonen ihre allgemeinen pädagogischen Wissensgrundlagen reflektieren können. Dadurch kann Wissen verbessert, präzisiert und aktualisiert werden und es können Überzeugungen und das pädagogische Handeln reflektiert und angepasst werden.

Der Passungsansatz zur Analyse der Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen

In der nachfolgenden empirischen Studie wird die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen im Hinblick auf kind- und umweltbezogene Faktoren für den schulischen Kontext untersucht, die für die Beurteilung von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern und somit für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als bedeutsam erachtet wird. Die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen wird über eine Gegenüberstellung der Einschätzungen der Schulkinder durch die Lehrpersonen und der vorliegenden Schulkinderdaten in Bezug auf untersuchte kind- und umweltbezogene Faktoren anhand vorliegender Passungen bzw. Diskrepanzen analysiert. Über die Passungsanalyse und aufgrund der Erkenntnisse zu den Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren können weiter unterstützende und hinderliche Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern anhand der Studienergebnisse analysiert und diskutiert werden.

Im nächsten Kapitel wird auf die empirische Studie eingegangen.

4. Empirische Studie in zwei Schulgemeinden

In diesem Kapitel ist das methodische Vorgehen der empirischen Studie beschrieben. Die Forschungsfrage lautet:

„Welche Passungen bzw. Diskrepanzen bestehen zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und den erhobenen Daten der Schulkinder im Hinblick auf kind- und umweltbezogene Faktoren?“

Die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen bezüglich den erläuterten kind- und umweltbezogenen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern (vgl. 3.4 und 3.5) wird in der vorliegenden Studie in den Fokus genommen. Diese Faktoren werden über die Befragung von Lehrpersonen, Schulkindern sowie deren Familien ermittelt. Dazu wird ein Beobachtungsbogen für Lehrpersonen entwickelt und statistisch überprüft, welcher die dargestellten kind- und umweltbezogenen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern beinhaltet. Die gleichen Faktoren werden über die Schulkinder anhand standardisierter Fragebogen bzw. Testverfahren erfasst. Aufgrund der Daten der Schulkinderbefragung kann das jeweilige Befinden der Kinder gemäss dem Passungsanalyseansatz abgebildet werden. Die Daten ergänzende Angaben zum familiären Umfeld des Kindes werden über die Elternbefragung erfasst.

In den nächsten Kapiteln (vgl. Kapitel 5 und 6) wird, über die Gegenüberstellung und Analyse der Auswertungsergebnisse der Kinderbefragung mit den Ergebnissen zu den Einschätzungen der Schulkinder durch die Lehrpersonen, die Einschätzungskompetenz von Lehrpersonen bezüglich wichtigen kind- und umweltbezogenen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern analysiert.

Aufgrund der Ergebnisse werden weiter unterstützende und hinderliche Faktoren für das Verhalten und Lernen von Kindern in der Schule auf der Grundlage des Passungsanalysemodells ausgearbeitet, anhand einzelner Fallanalysen veranschaulicht und diskutiert (vgl. Kapitel 7).

Anschliessend folgen die Beschreibungen des methodischen Vorgehens bei der Schulkinder-, Lehrpersonen- und Elternbefragung. In diesem Zusammenhang wird zunächst die Methode der Fragebogentechnik dargestellt.

4.1. Methode der Fragebogenerhebung

Zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, Aspekten des Selbstkonzepts, Einstellungen, subjektiven Bewertungen und ebenfalls zur Beobachtung von Verhalten eignet sich gemäss Mummendey und Grau (2008) die Fragebogentechnik. Steht der Vergleich von Antworten unterschiedlicher Personen im Zentrum, sollten standardisierte Fragebogen verwendet werden (Mummendey & Grau, 2008). Verglichen mit qualitativen Methoden

ist die Fragebogenmethode gerade für die ökonomische Erhebung von grösseren Stichproben, wie in dieser Studie der Fall, sehr geeignet (Bühner, 2006).

Es sind auch Nachteile der geschlossenen, schriftlichen Fragebogentechnik zu nennen. Gegenüber qualitativen Methoden fehlt dem Fragebogen, mit seinen stark eingeschränkten Antwortmöglichkeiten, der explorative Charakter. Auch kann es trotz sorgfältiger, sprachlicher Konstruktion des Fragebogens zu Missverständnissen kommen. Bortz und Döring (2006) nennen Test- und Fragebogenverfälschungen, die beachtet werden müssen. Neben absichtlichen Verstellungen („Faking“) – z.B. wenn getestete Personen versuchen, ihre Testergebnisse in einer für sie günstigen Weise zu manipulieren (soziale Erwünschtheit¹⁶) – können unabsichtliche Verfälschungen auftreten. Ergebnisse können von den Testpersonen unbemerkt und unkontrolliert verzerrt werden. Dafür verantwortlich können beispielsweise das Erinnerungsvermögen, die Aufmerksamkeit oder die Bereitschaft zur Mitarbeit der Testperson sein (Bortz & Döring, 2006, S. 231).

Die vorliegenden Fragebogen zur Befragung der Schülerinnen und Schüler haben sich in Untersuchungen bereits bewährt. Dies kann als wichtiger Vorteil gesehen werden. Es werden in geschlossener, schriftlicher Form Häufigkeiten von Merkmalen erfragt. Die verwendeten Fragebogen erfüllen die gängigen Testgütekriterien. Die Objektivität der Instrumente ist unter Berücksichtigung der Durchführungsanleitungen durchwegs gewährleistet.

Nachfolgend werden die Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung dargestellt.

4.2. Stichprobe und Durchführung

Die Studie wurde aufgrund der Zusammenarbeit mit zwei Schweizer Schulgemeinden im Kanton St. Gallen und im Kanton Zürich durchgeführt. Zur Gewinnung der Stichprobe dienten die „Leiter für Pädagogik und Schulentwicklung“ aus den teilnehmenden Schulgemeinden und die Schulleitungen der jeweiligen Schulhäuser als „Türöffner“, um an die Mittelstufenlehrpersonen zu gelangen und diese für die Projektteilnahme zu gewinnen. Die Teilnahme der Lehrpersonen mit ihren Klassen erfolgte freiwillig. Die Eltern der Kinder aus den teilnehmenden Schulklassen wurden jeweils zwei Wochen vor der Untersuchung mittels Elternbriefen über das Projekt informiert und gebeten, ihr Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes an der wissenschaftlichen Untersuchung durch ihre Unterschrift zu erteilen. Im Vorfeld informierten die Lehrpersonen die Kinder und teilweise auch die Eltern an Elternabenden über das Projekt und motivierten sie für die Studienteilnahme.

¹⁶ Auf die „soziale Erwünschtheit“ und ihre konkreten Auswirkungen im Rahmen dieser Untersuchung wird im Kapitel 6.2.1 eingegangen.

Die vorliegende Untersuchung in den Schulklassen erfolgte im Zeitraum von Oktober 2010 bis November 2011.

Stichprobe

Die Stichprobe der Untersuchung besteht aus *15 Mittelstufenklassen*, die IF bzw. ISF¹⁷ in den Regelklassen führen. Acht Klassen stammen aus einer Schulgemeinde im Kanton St. Gallen und sieben Klassen aus einer Schulgemeinde im Kanton Zürich. Es nahmen *drei* 4. Klassen, *acht* 5. Klassen und *vier* 6. Klassen aus *sechs* verschiedenen Schulhäusern aus den genannten Schulgemeinden teil. Die Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler aller teilnehmenden Klassen liegt bei *81,8%*. Es wurden insgesamt *15 Lehrpersonen* und *261 Schülerinnen und Schüler* befragt.

Die Stichprobe der Lehrpersonen besteht aus 80% Frauen und 20% Männern, was ziemlich genau der Geschlechterverteilung der Primarschullehrpersonen im Kanton Zürich entspricht¹⁸.

Bei den befragten Schulkindern sind in der Stichprobe (N=261) Jungen mit einem Anteil von 54% (n=139) häufiger vertreten als Mädchen (46%; n=122). Die Kinder sind bei der Projektteilnahme im Durchschnitt elf Jahre und zwei Monate alt. Das jüngste Kind der Stichprobe ist acht Jahre und fünf Monate, das älteste Kind 13 Jahre und elf Monate alt. Die Verteilung der teilnehmenden Kinder gemäss ihrem Alter ist in der *Abbildung 4* veranschaulicht.

¹⁷ Integrative Förderung (IF) bzw. Integrative Schulform (ISF) im Rahmen der integrativen Schulung

¹⁸ Der Frauenanteil auf der Primarschulstufe lag im Jahr 2009 im Kanton ZH bei 80.2 % (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010a).

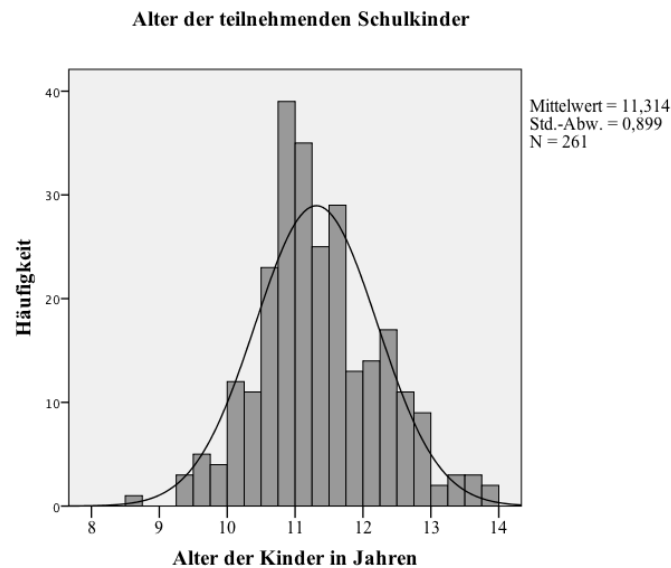


Abbildung 4: Alter der teilnehmenden Schulkinder (n=261)

Angaben zu den Familien

Zum Verständnis des familiären Kontextes des Kindes wurde eine Elternbefragung durchgeführt. Diese wird unter 4.6 dargestellt. Es wurden Angaben zum sozioökonomischen Status, zur Anzahl und zum Alter von (allfälligen) Geschwistern sowie zum kulturellen Hintergrund der Familie erfasst.

Gemäss Nold (2010) gilt das Konzept des sozioökonomischen Status als zentrale Erklärungsgrösse zur Beschreibung der sozialen Herkunft, die wiederum mit dem Bildungserfolg von Schulkindern in Zusammenhang steht. Es werden im Folgenden die erreichten schulischen bzw. beruflichen Ausbildungsabschlüsse sowie Angaben zum aktuellen Beruf der Eltern zur Einschätzung des sozioökonomischen Status bzw. des sozialen Bildungshintergrundes der Familien dargestellt (Nold, 2010). Die Berufe wurden für die Auswertung gemäss der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08) codiert und kategorisiert (European Commission, 2008).

Insgesamt liegen Daten zur Ausbildung und aktuellen beruflichen Situation von insgesamt 522 Elternteilen vor (N=522). In der nachfolgenden Abbildung sind zunächst Angaben zur höchsten absolvierten Ausbildung der Väter/Erziehungsberechtigten (n=261) dargestellt. Danach wird die aktuelle berufliche Situation der Väter erläutert und in Zusammenhang mit der absolvierten Ausbildung der Väter diskutiert.

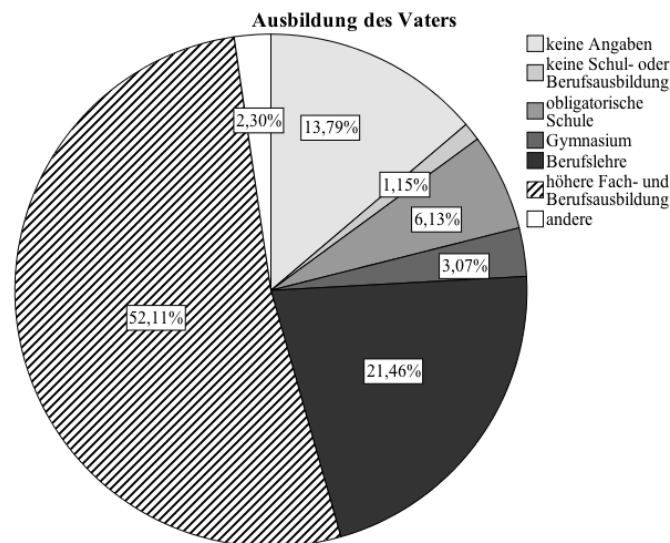


Abbildung 5: Ausbildung des Vaters/des Erziehungsberechtigten (n=261)

Die *aktuelle berufliche Situation der Väter bzw. Erziehungsberechtigten* der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der beiden untersuchten Schulgemeinden zeigt sich wie folgt (n=261):

- Rund 53% der Väter üben zum Zeitpunkt der Befragung einen Beruf aus, welcher einen höheren Fachabschluss oder eine höhere Berufsausbildung verlangt. Dies stimmt ziemlich genau mit den Angaben der Männer zu ihrer Ausbildung überein. Rund 52% geben an, einen höheren Fachabschluss oder eine höhere Berufsausbildung absolviert zu haben.
- Rund 20% der Männer üben einen Beruf aus, welcher eine Berufslehre verlangt. Dies stimmt ebenfalls mit den Angaben zur absolvierten Ausbildung überein: Rund 22% der Männer geben an, eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben.
- 17% der Väter haben keine Angaben zu ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit und 14% keine Angaben zu ihrer Ausbildung gemacht.
- Als Hilfsarbeitskräfte arbeiten 4.6% der Männer.
- Zwei Väter sind für die Familienbetreuung verantwortlich, fünf Väter beziehen eine Rente (AHV/IV), ein Vater ist arbeitslos sowie ein weiterer ist „krank geschrieben“ (insgesamt 5%).

In der nächsten *Abbildung 6* sind die *Ausbildungen der Mütter/Erziehungsberechtigten* dargestellt.

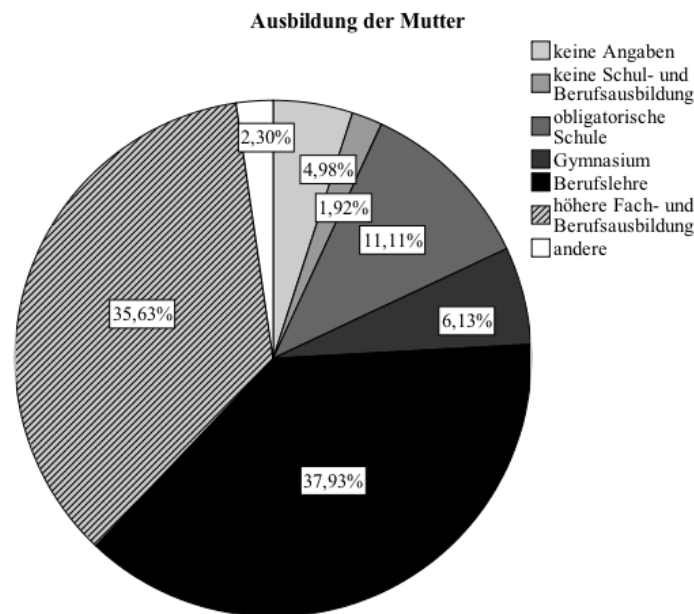


Abbildung 6: Ausbildung der Mutter/der Erziehungsberechtigten (n=261)

Die *aktuelle berufliche Situation der Mütter bzw. Erziehungsberechtigten* der teilnehmenden Schulkinder ist nachfolgend aufgeführt (n=261):

- Rund 36% der Frauen geben an, eine höhere Fach- oder Berufsausbildung abgeschlossen zu haben und rund 33% der Frauen geben an, zum Zeitpunkt der Befragung in akademischen oder nicht akademischen höheren Berufen zu arbeiten.
- Ca. 24% der Mütter arbeiten in Berufen, die eine abgeschlossene Berufslehre voraussetzen. Eine Berufslehre absolviert haben gemäss eigenen Angaben rund 38% der Frauen.
- 28% der Frauen geben an, ausschliesslich für die Familienbetreuung verantwortlich bzw. Hausfrau und Mutter zu sein.
- Weitere 10% der Frauen haben keine Angaben zu ihrem Beruf gemacht.
- Als Hilfsarbeitskräfte arbeiten gemäss eigener Angaben 5.4% der Frauen.

Aus den Ergebnissen der Kauai-Studie kann entnommen werden (vgl. 2.2), dass die Geschwisteranzahl sowie auch die Geschwisterrangreihe und der Altersabstand zwischen den Geschwistern im Hinblick auf resiliente Kinder von Bedeutung ist. Eine positive Entwicklung der untersuchten Kinder wurde begünstigt bei maximal vier Geschwistern und einem Altersabstand von mindestens zwei Jahren. Überzufällig wurden in der Studie Erstgeborene als resilient eingestuft (Göppel, 1997). In der Elternbefragung (vgl. 4.6)

wurden die *Anzahl* und das *Alter* von (allfälligen) *Geschwistern* erfasst. Nachfolgend wird zur Beschreibung der Stichprobe nur auf die Geschwisteranzahl eingegangen.

Die teilnehmenden Kinder haben meistens ein Geschwister (52.5%; n=137). Zwei Geschwister sind mit 31.8% (n=83) ebenfalls häufig. 8% (n=21) sind Einzelkinder. Mit 4.2% (n=11) sind drei Geschwister bei den Familien schon eher selten. Vier und mehr Geschwister (Maximum = sieben Geschwister) kommen bei fünf Familien vor, wobei drei Familien insgesamt sieben bzw. acht Kinder haben.

Bei den Angaben zum kulturellen Hintergrund der Familien werden die *Nationalität(en)* und die *Erstsprache(n)* des Kindes erfasst. Sowohl die Erstsprache als auch die Nationalität bzw. die Angehörigkeit zu einer anderen Kultur tragen massgeblich zum Schulerfolg bei (Gomolla, 2010; Lanfranchi & Hagmann, 1998; Rüesch, 1999).

Die überwiegende Anzahl der Kinder (N=261) – inkl. Doppelbürgerschaften – stammt aus der Schweiz (78.2%; n=204). An zweiter Stelle stehen Familien aus Deutschland. Inklusive Doppelbürgerschaften sind dies insgesamt 8.4% (n=22). Weitere, häufiger vorkommende Nationalitäten (Doppelbürgerschaften inkl.) sind: Italien (n=13), Kroatien (n=6), Portugal (n=6), Türkei (n=5) und Sri Lanka (n=5). Insgesamt stammen die Kinder aus 28 verschiedenen Ländern. Schweizerdeutscher bzw. deutscher Erstsprache sind insgesamt 80% der Kinder (n=209). Weitere, häufiger vorkommende Erstsprachen sind zudem: Italienisch (n=15), Portugiesisch (n=11), Albanisch (n=10), Kroatisch (n=8) Tamilisch (n=8), Türkisch (n=7), Englisch (n=6) und Spanisch (n=6).

Nach diesem Überblick zur Stichprobe folgen nun Angaben zur Durchführung der Studie.

Durchführung

Die Erhebung der Daten der Schulkinder erfolgte in den Klassen jeweils während vier bis fünf Lektionen, auf zwei Schulhalbtage verteilt. Die Kinder wurden anhand konkreter Beispiele in die jeweiligen Fragebogen eingeführt und beim Ausfüllen der Fragebogen begleitet.

Über insgesamt *sieben* standardisierte Fragebogen wurden die Schülerinnen und Schüler zur Persönlichkeit, zur schulischen Motivation sowie zum Sozialverhalten und -erleben befragt und in Bezug auf die allgemeine Intelligenz (kognitives Potenzial) getestet. Zudem wurden die Familien gebeten, einen kurzen Elternfragebogen zum familiären Umfeld (EFU) auszufüllen, welcher die in der Stichprobe beschriebenen Angaben zur Familie und die Beurteilung der aktuellen Schulleistungen der Kinder beinhaltet. Während die Kinder in ihren Klassen befragt wurden, füllten die Lehrpersonen für jedes teilnehmende Kind die Testversion des „Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ (vgl. 4.5) aus. Alle Schulkinder und Lehrpersonen wurden vor der Datenerhebung in das computersystemgerechte Ausfüllen der Fragebogen

eingewiesen und erhielten zum Ausfüllen der Fragebogen einen für den Scanner gut lesbaren Stift.

4.3 Schulkinderbefragung: die standardisierten Fragebogen

Es wurden Fragebogen zur Untersuchung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt, welche die erläuterten kindbezogenen Faktoren (vgl. 3.4) und Umweltfaktoren (vgl. 3.5) konzeptionell möglichst gut abzubilden vermögen. Die eingesetzten Instrumente wurden für Kinder der vorgesehenen Altersstufe (Mittelstufe) konzipiert, erfüllen die gängigen Gütekriterien und eignen sich als Gruppentests.

Persönlichkeit

Zur Erfassung von kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen, die in Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Kindes stehen, wurde der „*Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)*“ eingesetzt. Dieser stützt sich auf das unter 3.4.1 erläuterte Konzept „The Big Five“, das sich zur Beschreibung von *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* bis heute bewährt hat.

Im Bereich Persönlichkeit wurden neben der Befragung zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen Fragebogen eingesetzt, welche die lern- und leistungsorientierte *schulische Motivation* (schulisches Fähigkeitsselbstkonzept, Zielorientierung und Kausalattribution) der Schulkinder erfassen. Schöne, Dickhäuser, Spinath und Steinsmeier-Pelster (2002) haben mit den „*Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*“ ein diagnostisches Instrument entwickelt, welches das globale *schulische Fähigkeitsselbstkonzept* von Schulkindern erfasst, d.h. keine Unterscheidung macht zwischen spezifischem Fächercluster oder einzelnen Schulfächern. Dieses Instrument eignet sich daher für die Schulkinderbefragung zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept. Zur Erfassung von *Kausalattributionen* der Kinder bezüglich schulischen Erfolgen und Misserfolgen wurde der im Rahmen der Studie zur Hochbegabung (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b) neu konzipierte Fragebogen eingesetzt. Der „*Kausalattributionsfragebogen (ATT)*“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006a) gründet auf dem Attributionsschema nach Weiner (1994). Zur Analyse der *Zielorientierung* bildet der Ansatz von Nicholls (1984) die theoretische Grundlage. Über den *Fragebogen zur Zielorientierung (ZO)* – bestehend aus Teilen des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern (Köller & Baumert, 1998), beruhend auf den „*Motivational Orientation Scales*“ (MOS) (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985) – wurden die *Aufgabenorientierung* bzw. *Lernmotivation* und die *Ichorientierung* bzw. *Leistungsmotivation* der Schülerinnen und Schüler ermittelt.

Stresserleben und Stressbewältigung

Die Schulkinder wurden zudem in Bezug auf das *aktuelle, schulbezogene Stresserleben* und die in Stresssituationen eingesetzten *Bewältigungsstrategien* befragt. Dazu wurde der von Lohaus, Flee, Freytag und Klein-Hessling (1996) entwickelte „*Fragebogen zur Erfassung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)*“ eingesetzt. Die Autoren beziehen sich auf das Transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966) bzw. Lazarus und Folkman (1984) (vgl. 3.4.3). Dabei wird zwischen personen- und umweltbezogenen Stressoren unterschieden. Bei den Umweltfaktoren kann es sich um alltägliche Spannungen und Belastungen bis hin zu traumatischen Ereignissen handeln. Das Kind nimmt wahr und interpretiert Umweltereignisse. Die subjektiven Modelle des Kindes sind dabei entscheidend für die Entstehung von psychischem Stress. Bei diesen subjektiven Modellen des Kindes wird von personalen Faktoren gesprochen. Chronischer Stress entsteht durch ein länger andauerndes Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen Anforderungen und den wahrgenommenen Ressourcen, die zur Bewältigung zur Verfügung stehen (Lohaus, Flee, Freytag & Klein-Hessling, 1996).

Schulisches Potenzial

Es wurden die aktuellen Schulleistungen in Form von Noten und die allgemeine Intelligenz der Kinder (Intelligenzquotient) ermittelt bzw. durch die Lehrpersonen eingeschätzt. Unter dieser allgemeinen Intelligenz wird *eine fluide bzw. flüssige Intelligenz* nach Cattell (1943) verstanden, welche möglichst unabhängig von Vorwissen und bereichsspezifischen Kompetenzen ist. Zur Ermittlung der allgemeinen Intelligenz wird der „*Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20)*“ eingesetzt. Die Einschätzungen der Lehrpersonen zur allgemeinen Intelligenz der Kinder können dadurch den Testergebnissen des CFT-20 gegenübergestellt werden. Die aktuellen Schulleistungen der Kinder werden im Elternfragebogen sowie im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen über die gleiche vierstufige Skala erfragt. Dadurch können die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Schulleistungen der Kinder mit denen der Eltern verglichen werden.

Soziale Kompetenzen

Gemäss Kanning (2003) ist es legitim, von sozialen Kompetenzen zu sprechen, die ein breites Spektrum von menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben. Folgende sozialen Kompetenzen sollen basierend auf dem theoretischen Ansatz nach Petillon (1984; 2006) genauer betrachtet werden (vgl. Kapitel 3.4.5). Dazu wurde der „*Sozialfragebogen für Schüler der 4. bis 6. Klasse (SFS 4-6)*“ (Petillon, 1984) in der Schulkinderbefragung eingesetzt: Im Bereich *Sozialverhalten* wurden die Schülerinnen und Schüler zur „sozialen Angst“, zum „Sozialinteresse“ und zur „Kontaktbereitschaft“ untersucht. Diese stehen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit erfolgreichen sozialen Beziehungen bzw. inkompetentem sozialen Verhalten in Beziehungen. Zudem wurden die

Kinder im Bereich *Sozialerleben* sowohl zu sozialen Beziehungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als auch mit ihrer Lehrperson befragt. Dadurch wurden zentrale Umweltfaktoren (vgl. Kapitel 3.5), d.h. die Schulkind-Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Beziehung zur Lehrperson, ermittelt.

Die genannten Fragebogen werden in den folgenden Kapiteln detailliert erläutert.

4.3.1 *Persönlichkeit*

Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)

Der „Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)“ wurde von Wagner und Baumgärtel (1978) entwickelt, um relevante Persönlichkeitsmerkmale zu ermitteln, die zum Schulerfolg beitragen. Der Test wurde ursprünglich für den Altersbereich von 10 bis 14 Jahren konzipiert. Die Normierung und Validitätsuntersuchungen erstrecken sich bisher auf den Bereich von 9 bis 13 Jahren. Der HAPEF-K besteht aus zwei Teilen à 66 bzw. 63 Items mit insgesamt sechs Persönlichkeitsmerkmalen. Die beiden Testteile können auch getrennt durchgeführt werden. Die Durchführungsdauer der einzelnen Testteile beträgt jeweils ca. 20 bis 30 Minuten. Die Beantwortung der Items erfolgt über eine *sechsstufige* Skala: immer oder fast immer / häufig / eher häufig / eher selten / selten / nie oder fast nie (Wagner & Baumgärtel, 1978).

Der HAPEF-K enthält insgesamt sechs Skalen (Wagner & Baumgärtel, 1978). Diese Skalen werden im Folgenden kurz erläutert (vgl. ebd., S. 18ff.):

Emotional bedingte Leistungsstörung (EL, 22 Items)

Diese Skala enthält 22 Items, die das Gefühl der Unsicherheit, der Unzulänglichkeit, Minderwertigkeit und mangelnder Konzentrationsfähigkeit bei Leistungsanforderungen ausdrücken. Leistungsaspekte stehen im Vordergrund.

Beispiel: 11. „*Während des Unterrichts sehe ich aus dem Fenster und fange an zu träumen.*“

Initiale Angst / somatische Beschwerden (AS, 20 Items)

Die 20 Items beschreiben besonders Aspekte einer ängstlichen Erwartungshaltung, die häufig von somatischen Symptomen begleitet sind. Konkret wird die Bedrohung der leiblichen oder existenziellen Sicherheit, Angst in Bezug auf Anforderungen und Konflikten der täglichen Umwelt (Schule, Kameraden, Elternhaus), Angst und Unsicherheit durch Konflikte mit dem eigenen Gewissen und Beeinträchtigungen oder Funktionsstörungen vor allem im vegetativen Bereich erfasst.

Beispiel: 58. „*Wenn ich sehe, dass der Lehrer mich gleich aufruft, bin ich so aufgeregt, dass meine Hände zittern.*“

Aggression (AG, 24 Items)

Dieser Bereich umfasst 24 Items, welche vor allem aggressives und dominantes Verhalten beschreiben. Insbesondere kommt die Aggression im Kontakt mit Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen oder andere Erwachsene) zum Ausdruck, aber auch gegenüber Gleichaltrigen und nichtbelebten Objekten. Die Items werden umgesetzt in Zielobjekten, Aggressionsphantasien und Items, in denen leichte Erregbarkeit zum Ausdruck kommt.

Beispiel: 26. „*Es macht mir ehrlich gesagt Spass, andere zu ärgern.*“

Neurotizismus (NE, 25 Items)¹⁹

Diese Skala beinhaltet 25 Items, die in vielfältiger Weise Ängste, übermässige Empfindsamkeit, Schlaf- und Einschlafstörungen, auch Verlegenheit und Teilnahmslosigkeit zum Ausdruck bringen. Konkrete Symptome sind: emotional wenig stabil, übermässig empfindsam, durch Gefühle leicht beeinflussbar, übermässig aktiv, ungeduldig-erregte Verhaltensweisen, starke innere Anspannung, Selbstzweifel, leichte Irritierbarkeit.

Beispiel: 53. „*Wenn ich in einer Prüfung etwas gefragt werde, fällt mir vor Aufregung keine Antwort ein.*“

Reaktion auf Misserfolg (RM, 11 Items)

Im Wesentlichen besteht diese Skala aus elf Items aus dem Bereich der Leistungsmotivation. Sie umfassen Furcht vor Misserfolg, negative Gefühle nach Misserfolg, Arbeitshaltung, Selbstständigkeit, langfristige Zeitperspektive, Ehrgeiz.

Beispiel: 47. „*Ich bin sehr enttäuscht, wenn mir etwas nicht geglückt ist.*“

Extraversion (EX, 27 Items)

Die 27 Items dieser Skala beschreiben in ihrer Umsetzung grosse soziale Aktivität, Kontaktbereitschaft, Selbstständigkeit im Handeln und überhaupt sozial wünschenswerte Verhaltensweisen. Konkrete Merkmale sind: Durchsetzungsfähigkeit, Dominanz, Geselligkeit, Abenteuerlust, Unbekümmertheit oder Aktivität.

Beispiel: 13. „*Ich mache erst alle Hausaufgaben, bevor ich spielen gehe.*“

Der HAPEF-K ist ein standardisierter Fragebogen, welcher Normen in C-Werten, Prozenträngen sowie in einer verbalen Interpretation angibt. Die Auswertung erfolgt über alters- und geschlechterdifferenzierte Normierungstabellen. Die Gütekriterien entsprechen den üblichen testpsychologischen Anforderungen. Im Handbuch sind umfangreiche Studien zur Übereinstimmungsvalidität mit anderen Verfahren angegeben. Die Skalen wurden faktorenanalytisch überprüft und die interne Konsistenz der Skalen ist gewähr-

¹⁹ Die Skala *Neurotizismus* kann auch als *emotionale Instabilität* bezeichnet werden. Sie beschreibt den Grad der emotionalen Stabilität bzw. emotionalen Instabilität/Empfindsamkeit.

leistet. Bei Beachtung der Anweisungen zur Testdurchführung, bei sorgfältiger Durchführung, Auswertung und Interpretation ist ebenfalls die Objektivität gewährleistet (Wagner & Baumgärtel, 1978).

Fragebogen zur Kausalattribution (ATT)

Beim Kausalattributionenfragebogen (ATT) handelt es sich nicht um einen normierten Fragebogen. Er wurde für eine Studie zur Hochbegabung neu konzipiert, eingesetzt und hat sich bewährt (vgl. Hampson, 2006). Hampson (2006) betont, dass „bei der Gestaltung des Fragebogens . . . wichtige formale und inhaltliche Aspekte berücksichtigt [wurden; Anm. d. Verf.]. Der Fragebogen wurde übersichtlich und visuell attraktiv dargestellt und die Items so einfach und eindeutig wie möglich formuliert“ (S. 85). Der Fragebogen zur Kausalattribution (ATT) basiert auf dem Attributionsschema nach Weiner (1994). Er umfasst interne und externe Attributionen, die unterschiedlich stabil betrachtet werden: Fähigkeit, Anstrengung, Glück, Leichtigkeit der Aufgaben und Hilfe. Aufgrund der Untersuchung von Hampson (2006) wird auf zwei Situationen des Fragebogens verzichtet, welche von den Kindern als nicht so wichtig erachtet wurden oder mehrdeutig interpretiert werden konnten. Es handelt sich dabei um die Erfolgssituation im Turnen, bei der die eigene Mannschaft gewinnt und die Misserfolgssituation im Turnen, bei der die Gruppe durch ein Missgeschick auf den letzten Platz zurückfällt (Hampson, 2006). Der Fragebogen enthält daher neu *zwölf* (von ursprünglich 14) Items, bei welchen die Kinder Auskunft geben müssen über schriftliche und mündliche Leistungssituationen in der Schule. Es handelt sich dabei um je sechs Erfolgs- und Misserfolgssituationen. Zusätzlich geben die Kinder an, wie viele Male sie eine solche Situation bereits erlebt haben und wie wichtig die jeweiligen Erfolge und Misserfolge sind. Nach dem Herausnehmen beider Turnbeispiele Item 7 und Item 11 sieht die neue Gliederung der Items wie folgt aus (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006a):

Erfolgssituationen

1. Diktat / 4. Rechnen schriftlich / 7. Rechnen mündlich / 8. Geographie / 10. Vorlesen / 12. Test in Mensch und Umwelt

Misserfolgssituationen

2. Kopfrechnen / 3. Schriftliche Arbeit in Mensch und Umwelt / 5. Geographie-Test / 6. Vorlesen / 9. Aufsatz / 11. Rechnen schriftlich

Die Kinder geben jeweils an, weshalb ihnen ein Erfolg gelungen ist oder ein Misserfolg passiert ist: durch Fähigkeit, Anstrengung, Glück, Aufgabenleichtigkeit und Hilfe oder durch mangelnde Fähigkeit, mangelnde Anstrengung, Pech oder wegen der Schwierigkeit der Aufgabe oder mangelnder Hilfe. Zudem wird in einer dritten Frage die Gewichtung der Situation erfragt, d.h. wie wichtig den Kindern die beschriebene Situation ist.

Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

Zur Erfassung der *schulischen Motivation* interessieren die Ansichten der Schulkinder darüber, wie sie mit den schulischen Anforderungen zurechtkommen und wie begabt sie sich in der Schule erleben, auch im sozialen Vergleich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Dazu werden die „Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)“ eingesetzt. Dieser Fragebogen beschäftigt sich mit einem Teilbereich des Selbstkonzepts, der kognitiven Leistungsfähigkeit. Er erfasst kognitive Fähigkeitsrepräsentationen, die sich auf den Leistungsbereich Schule beziehen. Der Fragebogen ist für Schüler der 4. bis 10. Klasse konzipiert und umfasst 22 Items über vier Dimensionen zum schulischen Selbstkonzept: erstens „kriterial“, zweitens „individuell“, drittens „sozial“ und viertens „absolut“ (vgl., Schöne, Dickhäuser, Spinath & Steinsmeier-Pelster, 2002, S. 13).

Eine Überprüfung der psychometrischen Eigenschaften der SESSKO ergab gute bis sehr gute korrigierte Trennschärfen aller Items. Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der Skalen liegt zwischen .74 („kriterial“) und .86 („sozial“). Die Skalen weisen somit gute Reliabilitäten auf (vgl., Schöne et al., 2002, S. 15). Zudem wurde die Konstruktvalidität der drei Skalen „kriterial“, „individuell“ und „sozial“ faktoranalytisch überprüft und bestätigt (ebd., S. 17).

Im Folgenden werden die Skalen kurz beschrieben und jeweils durch ein Beispiel veranschaulicht (vgl., Schöne et al., 2002, S. 14):

Skala „Kriteriale Vergleiche“ (fünf Items)

Die Items erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an schulischen Anforderungen, d.h. die Beurteilung der eigenen Fähigkeit wird an Kriterien (den schulischen Anforderungen) festgemacht.

Beispiel: „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, dann halte ich mich für nicht begabt/sehr begabt.“

Skala „Individuelle Vergleiche“ (sechs Items)

Die Items erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an der früheren Fähigkeit, d.h. die Beurteilung erfolgt über den temporalen Vergleichsprozess.

Beispiel: „Ich bin für die Schule weniger begabt als früher/begabter als früher.“

Skala „Soziale Vergleiche“ (sechs Items)

Die Items erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an den Fähigkeiten anderer, d.h. die Beurteilung erfolgt über einen sozialen Vergleich.

Beispiel: „Ich bin für die Schule weniger begabt/begabter als meine Mitschüler/-innen.“

Skala „Absolute Einschätzung“ (fünf Items)

Die Items erfassen die absolute Einschätzung der eigenen Fähigkeit. Es gibt keinen Vergleich.

Beispiel: „Ich bin für die Schule nicht begabt/sehr begabt.“

Die Items werden jeweils auf einer *fünfstufigen* Ratingskala eingeschätzt. Die Auswertungsergebnisse werden über T-Werte ermittelt (Schöne et al., 2002).

Der nun folgende Fragebogen gehört ebenfalls zum Bereich *schulische Motivation* und ermittelt Zielorientierungen von Schülerinnen und Schülern.

Fragebogen zur Zielorientierung (ZO)²⁰

Köller und Baumert (1998) haben ein Instrument zur Erfassung der Zielorientierung bei Schülerinnen und Schülern entworfen. Daraus wurden zwei der insgesamt drei Teile in den Fragebogen zur Zielorientierung (ZO) übernommen: die Aufgabenorientierung und die Ichorientierung. Die Skala Anstrengungsvermeidung wird nicht miteinbezogen, weil sie gemäss der Itemanalyse der Autoren einen Teil der Ichorientierung abbildet (Köller & Baumert, 1998).

Bei den zwei Skalen des ZO wurden gute Trennschärfen festgestellt (Balke & Steinsmeier-Pelster, 1995). Köller und Baumert (1998) überprüften die Trennschärfe und die Konstruktvalidität zudem an einer jüngeren Kohorte (7. Klassen; N=4410) als Balke und Steinsmeier (1995). Mit einer Ausnahme lagen die Trennschärfen über .40. Hampson (2006) ermittelte in ihrer Studie mit Kindern im Alter von 7 bis 14 Jahren bei der Skala Ichorientierung (sechs Items) Trennschärfen zwischen .49 und .74 (n=270) und bei der Skala Aufgabenorientierung (neun Items) Trennschärfen zwischen .52 und .65 (n=268). Die Cronbach's Alpha-Werte lagen bei den genannten Skalen bei 0.87 (Ichorientierung) bzw. 0.85 (Aufgabenorientierung) (Hampson, 2006, S. 138).

Der Fragebogen zur Zielorientierung (ZO) enthält *neun* Items zur Aufgabenorientierung, welche auf einen Kompetenzerwerb beim Lernen abzielen und *sechs* Items zur Ichorientierung, welche erkunden, inwiefern Lernen und Leisten sich auf das Ziel ausrichten, Kompetenz zu demonstrieren bzw. mangelnde Kompetenz zu verbergen. Die Antworten werden mittels einer *vierstufigen* Skala erfasst: trifft überhaupt nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft völlig zu (Köller & Baumert, 1998).

Beispiele: „Ich fühle mich in der Schule zufrieden, wenn ...

Aufgabenorientierung: „... ich ein kompliziertes Problem endlich verstehe.“

Ichorientierung: „... ich bessere Noten bekomme als andere.“

²⁰ Teile des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern (Köller & Baumert, 1998), beruhend auf den „Motivational Orientation Scales“ (MOS) (Nicholls et al., 1985).

Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)

Der „Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)“ (Lohaus et al., 1996) basiert auf dem weiter oben beschriebenen Transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) und untersucht das Ausmass des Stresserlebens und auch die Stress-Bewältigungsmechanismen, die ein Kind anwendet. Der Test umfasst drei Skalen, die kindgerecht dargestellt sind und unterschiedliche Aspekte des Stressgeschehens erfassen (vgl., Lohaus et al., 1996, S. 5ff.):

Ausmass des aktuellen Stresserlebens

Dieser Teil umfasst acht Items zum aktuellen Stresserleben bei alltäglichen Spannungen und Problemen. Dabei handelt es sich konkret um alltägliche Stresssituationen sowohl im sozialen Bereich (Interaktion mit Gleichaltrigen oder Eltern) als auch im schulischen Leistungsbereich (Hausaufgaben, Schulnoten).

Beispiel: *„Stell dir vor, du bekommst einen Test zurück und du hast eine schlechte Note bekommen. Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?“* Die Antworten werden jeweils mit einer vierstufigen Antwortskala gegeben: gar kein Stress / wenig Stress / viel Stress / sehr viel Stress.

Art und Umfang der eingesetzten Bewältigungsstrategien: Suche nach sozialer Unterstützung, problemlösendes Handeln, emotionsregulierende Aktivitäten

Anhand von zwei unterschiedlichen Situationen – Streit mit Freunden und Zeitdruck bei den Hausaufgaben durch die Eltern – werden die Antworten auf einer 5-stufigen Skala gegeben: nie / selten / manchmal / oft / immer. Dieser Teil ist wiederum in drei Teile mit je 16 Items gegliedert.

Ein Beispiel zur Strategie *Suche nach sozialer Unterstützung* lautet:

„Stell dir vor, du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten. Wenn mir so etwas passiert, dann frage ich jemanden aus meiner Familie um Rat.“

Ein Beispiel zur Strategie *problemlösendes Handeln* lautet:

„Stell dir vor, du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten. Wenn mir so etwas passiert, dann versuche ich es wieder gut zu machen.“

Ein Beispiel zur Strategie *emotionsregulierende Aktivitäten* lautet:

„Stell dir vor, du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten. Wenn mir so etwas passiert, dann bin ich traurig und weine.“

Ausmass der aktuellen physischen Stresssymptomatik

Dieser dritte Teil umfasst acht Items zu physischen Symptomen bezogen auf Verhalten und Erleben. Beispielsweise: *„Wie oft konntest du in der letzten Woche nicht gut schlafen?“* Die Antworten erfolgen über eine dreistufige Antwortskala: keinmal / einmal /

mehrmals. Hier kann kritisch angemerkt werden, dass die genannten Stresssymptome auch krankheitsbedingt auftreten können und somit nicht eindeutigen Stressoren zugeordnet werden können.

Der beschriebene Fragebogen ist für Kinder der 3. bis zur 6. Klasse normiert. Die Normierungen sind in Stanine-Werten und Prozenträngen geschlechtergetrennt und für unterschiedliche Klassenstufen (3. und 4. Klassen / 5. und 6. Klassen) dargestellt. Bei den Retest-Reliabilitäten werden Werte zwischen .52 und .84 erreicht, die internen Konsistenzen liegen bei Cronbach's Alpha .67 und .80 (Lohaus et al., 1996, S. 11). Bei korrekter Durchführung des Fragebogens ist die Objektivität gewährleistet (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002).

4.3.2 Schulisches Potenzial

Allgemeine Intelligenz: Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20)²¹

Der CFT-20 (Culture Fair Test) misst die flüssige bzw. fluide Intelligenz (Cattell, 1943), welche als sog. kulturunabhängig und mehr oder weniger anlagebedingt bezeichnet wird. Das Testverfahren ist sprachfrei und soweit möglich kulturfair²² konzipiert.

Der CFT-20 setzt sich aus zwei Testteilen (1. Teil und 2. Teil) mit je vier Subtests zusammen. Dabei liegen zwei Formen A und B vor. Entwickelt wurden diese ursprünglich als zwei sich ergänzende Testhälften, sie werden heute jedoch oft als Parallelformen verwendet. Das Aufgabenmaterial besteht aus figuralen, sprachfreien Testaufgaben, welche in einer sprachlichen Instruktion und anhand von Beispielen erläutert werden. Beide Testteile beinhalten je einen Subtest 1 (Reihenfortsetzung: 12 Items), einen Subtest 2 (Klassifikationen: 14 Items), einen Subtest 3 (Matrizen: 12 Items) und einen Subtest 4 (typologische Schlussfolgerungen: 8 Items). Die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit ist auf drei bis vier Minuten begrenzt und die Aufgabenschwierigkeit innerhalb der Subtests nimmt zu (Weiss, 1998).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden mit den Schülerinnen und Schülern beide Testteile (1 und 2) durchgeführt. Die zusätzlich enthaltenen Tests (Wortschatztest und Zahlenfolgentest) werden weggelassen, da im Rahmen der Untersuchung primär die

²¹ Im Rahmen der Untersuchung wurde noch die ältere Grundintelligenztest-Version CFT-20 eingesetzt und nicht die neue Version, CFT-20 R. Vorteile liegen beim CFT-20 R insbesondere bei einer besseren Differenzierung im oberen Leistungsbereich und der Erhöhung der Testdecke. Die Struktur und der Aufbau des Grundintelligenztests CFT-20 hat sich bewährt und sie wurden auch im CFT-20 R beibehalten. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessiert eine grobe Einteilung der kindlichen intellektuellen Fähigkeiten in „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“, welche mittels des CFT-20 ausreichend gewährleistet werden kann.

²² Ein möglichst kulturunabhängiger Intelligenztest ist anzustreben, jedoch nie vollständig zu erreichen (Heller, 2000).

grobe Einteilung der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten der Kinder in *unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich* interessiert.

Im Testhandbuch sind Alters-, Klassen- und Schulnormen mit IQ-Werten, T-Werten und Prozenträngen aufgeführt. Diese stammen zwar aus dem Jahr 1977, wurden jedoch mehrfach überprüft und bestätigt. Zur Objektivität werden keine expliziten Angaben gemacht, diese kann aber bei korrekter Ausführung der Handanweisung als gesichert gelten. Die angegebenen Split-half-Reliabilitäten können mit $r=.90$ bzw. $r=.95$ als hoch eingestuft werden. Ebenfalls sind die Korrelationskoeffizienten der Konstruktvalidität mit $r=.57$ bis $.73$ als genügend zu betrachten. Es liegen Normierungen für den Altersbereich von 8;7 bis 19 Jahren vor (Weiss, 1998).

Insgesamt kann der CFT-20 als ein reliabler und valider Test für die Messung intellektueller Leistungsfähigkeit betrachtet werden. Beim CFT-20 handelt es sich um einen ökonomischen Test, der als Gruppentest durchgeführt werden kann, eine mittlere Testdauer aufweist und einer schnellen Auswertung gerecht wird. Zu beachten gilt es, dass im oberen Leistungsbereich die Gefahr eines Deckeneffekts (max. IQ liegt bei 150) besteht (Heller, 1997).

Aktuelle Schulleistungen

Die aktuellen Schulleistungen der Kinder werden in den Schulfächern gemäss den Lehrplänen des Kantons Zürich und des Kantons St. Gallen erfragt: Deutsch (mündlich), Deutsch (schriftlich), Mathematik, Mensch und Umwelt, Sport sowie Gestalten und Musik. Diese werden sowohl im Elternfragebogen als auch im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen ermittelt. Die Befragung erfolgt jeweils über eine *vierstufige Skala*: ungenügend / genügend / gut / sehr gut.

4.3.3 Sozialverhalten und -erleben

Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6)

Der „Sozialfragebogen für Schüler der 4. bis 6. Klasse (SFS 4-6)“ von Hanns Petillon (1984) umfasst die Sichtweise und Wahrnehmung von Sozialkontakten. Die Aussagen beziehen sich einerseits auf die Beziehung zu anderen Schulkindern und andererseits auf die Beziehung zur Lehrperson. Der Test besteht aus insgesamt 116 Items auf zwei Testbögen verteilt, die sechs verschiedenen Skalen zugeordnet werden. Die ersten drei Skalen werden *sechsstufig* beantwortet: stimmt genau / stimmt fast / stimmt noch ein wenig / stimmt weniger / stimmt kaum / stimmt überhaupt nicht. Die letzten drei Skalen werden *vierstufig* beantwortet: immer oder sehr oft / oft / selten / nie oder sehr selten (Petillon, 1984).

Sowohl die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha liegt zwischen .85 und .95) als auch die Retest-Reliabilität (.70 - .88) können als gut eingestuft werden (Petillon, 1984, S. 23).

Zur Konstruktvalidität werden einige Angaben gemacht, jedoch wird keine Gesamteinschätzung zur Validität vorgenommen, wodurch eine eindeutige Aussage sich als schwierig erweist (Brähler et al., 2002). Die Handanweisung beinhaltet Normen in T-Werten und Prozenträngen (N=4312). Es existieren keine geschlechterdifferenzierten Normen (Petillon, 1984).

Die Skalen des Fragebogens werden im Folgenden beschrieben und durch Beispiele veranschaulicht (vgl., Petillon, 1984, S. 16f.):

Soziale Angst bei Schülerinnen und Schülern (SAS, 28 Items)

Soziale Angst ist durch vier zentrale Merkmale gekennzeichnet:

- a) Soziale Angst tritt dann auf, wenn eine Person eine Sozialbeziehung aufnimmt oder eine solche Beziehung antizipiert.
- b) Sozial ängstliche Personen neigen dazu, die antizipierten Reaktionen anderer ungünstiger einzuschätzen, Erfahrungen mit anderen negativer und selbstbedrohlicher zu erleben sowie regressiv auf mögliche Sozialkontakte zu reagieren und Zeichen der Unsicherheit (Schüchternheit) zu zeigen.
- c) Teilaspekte sind beispielsweise soziale Scheu, Schüchternheit, Publikumsangst, Angst vor negativer Selbstdarstellung, Angst vor negativer Fremdwahrnehmung, Empfindlichkeit gegenüber Zurückweisung, Vermeidung von Engagement und möglichen negativen Konsequenzen, u.a.
- d) Es scheint zwei Komponenten sozialer Angst zu geben: einerseits die Tendenz, das soziale Umfeld als bedrohend wahrzunehmen und andererseits eine spezifische Reaktion auf die wahrgenommene Bedrohung.

Die Skala umfasst 28 Items, welche das Ausmass der „sozialen Sicherheit bzw. Verunsicherung“ erfasst.

Beispiel: 6. „*Bevor ich etwas sage, überlege ich erst, ob ich mich auch nicht blamiere.*“

Zwei weitere Konzepte für den Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern sind „Kontaktbereitschaft“ und „Sozialinteresse“:

Kontaktbereitschaft (KBS, 11 Items)

Kontaktbereitschaft beschreibt im Rahmen des Fragebogens die Bereitschaft, Kontaktangebote anderer anzunehmen und selbst Kontaktangebote zu machen. Der Fragebogen besteht aus 11 Items zur Nutzung der Möglichkeiten für Kontakte. Dabei wird gefragt, ob die Schulkinder selbst Kontakt aufnehmen und ob sie dies als Gewinn erachten.

Beispiel: 35. „*Ich freue mich, wenn andere sagen, ich soll mitmachen.*“

Sozialinteresse (SIS, 11 Items)

Unter „Sozialinteresse“ versteht Petillon (1984) die Neigung von Schulkindern, Mitschülerinnen und Mitschüler intensiv zu beobachten, deren Perspektiven zu übernehmen und sich in deren emotionale Verfassung einzufühlen (Empathie). 11 Items beschreiben die Neigung von Schulkindern, sich in andere Kinder einzufühlen und intensiv zu beobachten.

Beispiel: 50. *„Ich stelle mir oft vor, was in einem Mitschüler vorgeht, der von anderen ausgelacht wird.“*

Sozialerfahrungen mit Mitschülern (SEM, 38 Items)

In diesem Teil wird das soziale Erleben mit Mitschülerinnen und Mitschülern erfasst. 38 Items zur Qualität und Quantität der sozialen Kontakte in Gruppen beinhaltet diese Kategorie. Es handelt sich um Beschreibungen zu Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler auf das eigene Handeln und die Gefühle der Zugehörigkeit und Integration in der Gruppe.

Beispiel: 5. *„Wenn ich ungerecht behandelt werde, helfen mir meine Mitschüler.“*

Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – Wertschätzung (SEL W, 13 Items)

Diese Skala umfasst das Erleben positiver, wertschätzender Erfahrungen mit der Lehrperson. Es liegen 13 Items zum Verhältnis zwischen dem Schulkind und der Lehrperson aus der Sicht des Kindes vor. Es geht dabei um die vom Kind erlebte Geduld, Zuwendung und Rücksichtnahme sowie das erlebte Verständnis durch die Lehrperson.

Beispiel: 4. *„Der Lehrer hilft mir, wenn ich in Schwierigkeiten bin.“*

Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – Strenge (SEL S, 15 Items)

In dieser Skala werden Aussagen darüber gemacht, in welchem Ausmass das Kind die Lehrperson als streng (dirigierend, lenkend), strafend, verunsichernd, ablehnend und benachteiligend erlebt. Die Skala umfasst 15 Items.

Beispiel: 8. *„Der Lehrer zeigt, dass er sich über mich ärgert.“*

Es folgt nachstehend die Entwicklung des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen, welcher die gleichen Bereiche wie die Befragung der Schülerinnen und Schüler enthält.

4.4 Lehrpersonenbefragung

Im Folgenden wird die Entwicklung des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen dargestellt. Dieser wurde im Rahmen der Studie zur systematischen Einschätzung von bedeutsamen kind- und umweltbezogenen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern eingesetzt.

Der „*Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)*“ soll Lehrpersonen einen Zugang zur Ermittlung von schwierig einzuschätzenden Merkmalen wie z.B. sozialer Angst, Sozialinteresse oder schulischer Motivation von Schulkindern ermöglichen. Die bereits dargestellten Fragebogen der Schulkinderbefragung dienten der Entwicklung des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden zwei Versionen des „Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ entwickelt: *die Testversion* und die *angepasste bzw. korrigierte Version*, d.h. die auf die statistische Gültigkeit überprüfte Version²³. Die Testversion wird zur Befragung der Lehrpersonen in den Schulklassen eingesetzt. Die korrigierte Version des LEVL wird nach der Untersuchung, nach erfolgter Item-, Faktoren- und Reliabilitätsanalyse, vorliegen.

4.4.1 Fragebogenkonstruktion

Bei der Fragebogenentwicklung gilt es grundsätzlich folgende Anforderungen bezüglich der Items zu berücksichtigen (Bortz & Döring, 2006, S. 222):

- Die Items sollten möglichst einheitlich das interessierende Merkmal messen (Eindimensionalität).
- Die Items sollten möglichst viele Ausprägungsgrade des Merkmals repräsentieren (hohe Streuung der Schwierigkeitsgrade).
- Die Items sollten möglichst trennscharf sein.
- Die Anzahl und die Formulierung der Items sollten eine möglichst zuverlässige Messung des Merkmals sicherstellen.
- Es sollte theoretisch begründet und empirisch belegt sein, dass die Items tatsächlich das Zielkonstrukt erfassen (hohe Inhaltsvalidität und Konstruktvalidität).

Bei der Konstruktion der Items wurden die erläuterten Punkte berücksichtigt.

4.4.2 Pre-Test des Fragebogenentwurfs

Bevor der Fragebogen einer grösseren Stichprobe in der Hauptuntersuchung ausgesetzt wurde, wurde ein Pre-Test durchgeführt. Eine kleine Anzahl von Personen wurde dafür befragt, die Auskunft über die Verständlichkeit der Items geben und Probleme bei der Beantwortung mitteilen konnten (Mummendey & Grau, 2008).

Qualitativer Pre-Test

Zudem wurden vor der Hauptuntersuchung zwecks eines qualitativen Pre-Tests fünf wissenschaftliche Fachpersonen (Sonderpädagogik/Psychologie), fünf Personen, welche eine Metaperspektive in Bezug auf die Lehrperson-Schulkind-Interaktion in der Schule ein-

²³ Die beiden Versionen des LEVL sind im Anhang (Testversion: X-XV; korrigierte Version: XVI-XIX) aufgeführt.

nehmen können (ein Leiter für Pädagogik und Schulentwicklung, zwei Schulsozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen und zwei Schulleiter) und fünf Mittelstufenlehrpersonen, welche selbst *nicht* an der Hauptuntersuchung teilnahmen, zum formalen und inhaltlichen Aufbau (z.B. Verständlichkeit der Items, Klarheit und Strukturiertheit des inhaltlichen Aufbaus) des Fragebogenentwurfs befragt. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurden der Aufbau des Fragebogens und einzelne Items angepasst.

Quantitativer Pre-Test

Im Rahmen des quantitativen Pre-Tests wurden insgesamt 10 Mittelstufenlehrpersonen, die ebenfalls nicht an der Hauptuntersuchung teilnahmen, gebeten, für 5 Kinder aus ihrer Klasse (nach Wahl) einen Fragebogenentwurf auszufüllen (total 50 Fälle). An diesen 50 Fällen wurden die Item-Eigenschaften des Fragebogens überprüft. Es wurde konkret eine Item- und Verteilungsanalyse vorgenommen. Die Itemverteilung, die Itemschwierigkeit (Mittelwert), die Itemstreuung (Standardabweichung), die Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation) und die Reliabilität (Messgenauigkeit des Tests) wurden mittels SPSS analysiert. Wenn nötig wurden Items selektiert oder durch sprachliche Umformulierungen in neue Items überführt (Bühner, 2006).

Im nächsten Abschnitt wird die aufgrund des Pre-Tests entwickelte *Testversion* des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen dargestellt. Diese wurde in der Hauptuntersuchung eingesetzt und anschliessend einer erneuten Itemanalyse unterzogen sowie mittels Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse statistisch überprüft.

4.5 Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die Testversion

Die Testversion des „Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ ist nach der Durchführung der oben beschriebenen qualitativen und quantitativen Pre-Test-Verfahren wie folgt aufgebaut. Er lässt sich in drei zentrale Themenbereiche einteilen:

Der Themenbereich **A. Persönlichkeit des Schulkindes** beinhaltet Items zu *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen*, zur *schulischen Motivation* sowie zum *Stresserleben und -bewältigung*. Im zweiten Themenbereich **B. Begabung des Schulkindes** wird die grobe Einschätzung der *allgemeinen Intelligenz* des Kindes (im Sinne des Potenzials) durch Lehrpersonen erfragt. Zudem werden die *aktuellen Schulleistungen* in den Fächern erfragt, welche gemäss den Lehrplänen im Kanton Zürich und im Kanton St. Gallen vorgegeben sind. Der dritte Teil **C. Sozialverhalten und -erleben des Schulkindes** befasst sich einerseits mit Merkmalen von Schulkindern zum *Sozialverhalten*. Dabei werden Items zur *Kontaktbereitschaft*, zum *Sozialinteresse* und zur *sozialen Angst* des Kindes

erstellt. Zudem werden Items zum *Sozialerleben*, d.h. in Bezug auf die *Schülerin-Schüler- und SchülerIn-Lehrperson-Interaktion*, gebildet.

Die folgende Auflistung und Erklärung der Items erfolgt nach Themenbereichen bzw. ist nach Dimensionen geordnet. Die Nummerierung entspricht der Item-Abfolge im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen (Testversion). Alle Items werden auf einer Ratingskala von 0-3 eingeschätzt: 0=Verhalten tritt nie auf, 1=Verhalten tritt selten auf, 2=Verhalten tritt manchmal auf und 3=Verhalten tritt häufig auf. Zudem steht eine Kategorie „weiss nicht“ zur Verfügung. Diese Kategorie wird jeweils aus der Analyse ausgeschlossen (-1 = fehlender Wert).

Den Fragebogen ergänzend werden die Lehrpersonen im Hinblick auf das Kind zu **a. diagnostischen Abklärungen**, **b. sonderpädagogischen Massnahmen** und zu **c. Familie des Kindes/ Schule-Elternhaus** befragt.

Die Entwicklung der *Testversion* des „*Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)*“ ist im Folgenden dargestellt.

4.5.1 Einschätzungen von Lehrpersonen zur Persönlichkeit von Schulkindern

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

Im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen wurden die Items zu den Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes aufgrund der Beschreibungen der sechs Persönlichkeitsskalen des HAPEF-K (vgl. Wagner & Baumgärtel 1978, S. 18) und mittels Orientierung an den einzelnen Items zu den jeweiligen Skalen gebildet. Bei der Operationalisierung wurde besonders darauf geachtet, dass die Items in der Schulsituation durch die Lehrperson beobachtbar sind.

Allgemein gilt für die Auswertung: Je *häufiger* ein Verhalten durch die Lehrperson beobachtet wird, desto *ausgeprägter* ist die beschriebene Persönlichkeitsskala bzw. zeigt sich das Persönlichkeitsmerkmal beim jeweiligen Kind.

Nachstehend sind die Items im Bereich „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ dargestellt.

Die folgenden vier Items können dem schulrelevanten Persönlichkeitsmerkmal *emotional bedingte Leistungsstörung (EL)* zugeordnet werden.

1. träumt während des Unterrichts
3. äussert Gefühle der Unsicherheit/Minderwertigkeit in Bezug auf schulische Anforderungen
7. äussert Selbstzweifel (z.B. „Ich kann das nicht.“)
21. kann ihre/seine Aufmerksamkeit nur schwer auf eine Aufgabe lenken, wenn dies erforderlich ist

Die drei folgenden Items entsprechen dem Persönlichkeitsmerkmal *initiale Angst / somatische Beschwerden (AS)*.

- 5. zeigt erregtes Verhalten (z.B. Zittern der Hände, leichtes Aufschrecken)
- 9. zeigt oder äussert Ängste/Sorgen
- 15. zeigt nervöses Verhalten (z.B. wirkt unruhig)

Diese drei Items beschreiben das Merkmal *Aggression (AG)*.

- 4. widerspricht Erwachsenen
- 8. zeigt aggressives Verhalten (z.B. andere Kinder ärgern, sich prügeln, ...)
- 11. zeigt risikoreiches Verhalten (z.B. auf der Strasse, gefährliche Spiele, ...)

Der Grad der *emotionalen Empfänglichkeit bzw. Instabilität* des Kindes wird durch folgende drei Items erfragt (Skala: *Neurotizismus (NE)*).

- 10. ist schnell irritiert
- 12. ist übermässig empfindsam
- 14. wirkt teilnahmslos

Vier Items werden zur Erfassung von emotionaler *Reaktion auf Misserfolg (RM)* gebildet.

- 6. sorgt sich nach Prüfungen über schlechtes Abschneiden
- 16. ist sehr entmutigt nach einem schulischen Misserfolg
- 18. ist sehr ungeduldig, wenn eine Sache nicht sofort klappt
- 19. gibt bei anspruchsvolleren Aufgaben schnell auf

Die nachstehenden fünf Items gehören zur Kategorie *Extraversion (EX)*²⁴ und beschreiben im schulischen Kontext sozial erwünschte Verhaltensweisen:

- 2. beschäftigt sich ausdauernd mit Aufgaben
- 13. ist verantwortungs- und pflichtbewusst
- 17. ist offen Neuem gegenüber
- 20. ist hilfsbereit
- 22. zeigt Selbstständigkeit im Handeln (z.B. bei Arbeitsaufträgen)

Schulische Motivation

Zur schulischen Motivation wurden Items zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept, zur Kausalattribution (Umgang mit Erfolg und Misserfolg) und zur Zielorientierung erstellt.

²⁴ Extraversion (EX) korreliert als einzige Skala negativ mit den anderen Skalen der Persönlichkeitsmerkmale.

Bei der Operationalisierung der Items wurde erneut darauf geachtet, dass das Verhalten während des Unterrichts durch die Lehrperson beobachtbar ist.

Zum Umgang mit Erfolg und Misserfolg wurden Items zur günstigen bzw. selbstwertförderlichen Kausalattribution formuliert. Dabei werden Erfolge durch interne, stabile Bewertungen (eigene Fähigkeiten, konstante eigene Anstrengung) erklärt. Misserfolge dagegen werden als selbstwertförderlich eingestuft, wenn sie external, variabel attribuiert werden. In diesem Fall werden die Misserfolge dem Zufall (Pech) zugeschrieben. Je häufiger diese Verhaltensweisen auftreten, desto selbstwertförderlicher schätzt die Lehrperson den Umgang des Kindes mit Erfolg und Misserfolg ein. Eher ungünstig ist die häufige Zuschreibung eines Misserfolgs auf externe stabile Faktoren zu sehen (z.B. Aufgabenschwierigkeit oder fehlende Unterstützung des sozialen Umfeldes).

Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes wurde gemäss den standardisierten „Skalen zur Erfassung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes (SESSKO)“ in vier Kategorien erfragt: Die Einschätzung der Fähigkeiten im sozialen Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern (Skala: „sozial“), die Einschätzung der Fähigkeiten gemessen an den schulischen Anforderungen (Skala: „kriterial“), die Einschätzung der Fähigkeiten gemessen an den früheren Fähigkeiten (Skala: „individuell“) und die absoluten Selbstbeschreibungen (ohne Vergleichsreferenz) zu den eigenen Fähigkeiten (Skala: „absolut“) (Schöne et al., 2002).

Bei der Erfassung der Zielorientierung wurden Items zur Ichorientierung bzw. Leistungszielorientierung sowie zur Aufgabenorientierung bzw. Lernzielorientierung formuliert. Die Ichorientierung ist gekennzeichnet durch das primäre Streben nach einem besseren schulischen Abschneiden im Vergleich mit anderen Kindern (mittels des sozialen Vergleichs). Die Aufgabenorientierung dagegen zeigt sich beispielsweise in Verhaltensweisen, wie sich gerne intensiv mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen oder über eine Problemstellung intensiv nachzudenken bzw. mehr über Gelerntes erfahren zu wollen. Je häufiger die Lehrperson die Verhaltensweisen Aufgaben- und Ichorientierung beim Kind beobachtet, desto höher schätzt sie dementsprechend die Zielorientierung des Kindes ein. Eine hohe Aufgabenorientierung steht in einem positiven Zusammenhang mit einer günstigen Lernentwicklung (Dalbert & Radant, 2008). Eine ausgeprägte Ichorientierung wird dagegen eher mit maladaptiven oder neutralen Konsequenzen und niedrigeren Lernraten in Zusammenhang gebracht (Köller, 1998).

Die Ausprägungen in den drei Bereichen *Kausalattribution*, *schulisches Fähigkeitsselbstkonzept* und *Zielorientierungen* wurden im Beobachtungsbogen unter der *Subdimension* „*schulische Motivation*“ zusammengefasst. Eine hohe Einschätzung der Ausprägungen in diesen Bereichen durch die Lehrperson, weist auf eine allgemein hohe schulische Motivation des Kindes hin. Jedoch gilt es, die drei Bereiche insbesondere auch in ihrem Zusammenwirken genauer zu analysieren. Gemäss Schöne et al. (2002) ist es sinnvoll für eine

umfangreiche Diagnostik im Hinblick auf die schulische Motivation, die Zielorientierung und den Attributionsstil gemeinsam mit dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept zu betrachten. Nach den Autoren steht der bevorzugte Attributionsstil des Kindes in Zusammenhang mit dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept. Ein ungünstiger bzw. selbstwert-schädlicher Attributionsstil (internal-stabil bei Misserfolg, external-variabel bei Erfolg) tritt häufig mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept auf und trägt zu deren Aufrechterhaltung bei. Zudem muss bei einem geringen Fähigkeitsselbstkonzept darauf geachtet werden, ob eine starke Leistungszielorientierung auftritt. Bei dieser Konstellation – dies konnte in vergangenen Studien wiederholt festgestellt werden – tritt nach Misserfolgserlebnissen hilfloses Verhalten auf, was zu Resignation und sogar Ablehnung gegenüber den entsprechenden (Unterrichts-)Inhalten führen kann (Schöne et al., 2002). Köller (1998) konnte zudem feststellen, dass bei stärker aufgabenorientierten Schulkindern überzufällig häufig selbstwertförderlich attribuiert wurde und bei stärker ichorientierten Schülerinnen und Schülern sich eine Tendenz zeigte, mangelnde Kompetenz zu verbergen.

Die folgenden 12 Items zum „Umgang mit Erfolg und Misserfolg“ bzw. zur „Kausalattribution“, zum „schulischen Fähigkeitsselbstkonzept“ und zur „Zielorientierung“ werden im Beobachtungsbogen unter **schulische Motivation** aufgeführt.

Umgang mit Erfolg und Misserfolg bzw. Kausalattribution (ATT)

- 24. schreibt schulische Misserfolge dem Zufall zu
- 25. schreibt schulische Misserfolge den schwierigen Aufgaben zu
- 26. schreibt schulische Erfolge den eigenen Fähigkeiten zu
- 27. schreibt schulische Erfolge der eigenen Anstrengung zu

Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept (SFS)

- 23. traut sich gute Leistungen zu
- 29. ist überzeugt, die alltäglichen schulischen Anforderungen gut meistern zu können (z.B. Aufgaben, Neues lernen)
- 34. ist überzeugt, begabter als die anderen Kinder der Klasse zu sein

Zielorientierung (ZO)

Die folgenden beiden Items beschreiben das Ausmass der „Ichorientierung“.

- 30. möchte gerne bessere Noten haben als die Mitschüler/-innen
- 33. will klüger sein als seine Mitschüler/-innen

Nachstehende drei Items beschreiben das Ausmass der „Aufgabenorientierung“.

- 28. will über Gelerntes noch mehr wissen

- 31. will komplizierte Aufgaben wirklich verstehen
- 32. beschäftigt sich gerne intensiv mit dem Lösen von Problemen/Aufgaben

Stresserleben und -bewältigung

Drei Bereiche wurden gemäss dem „Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)“ im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen erfragt: das Ausmass des aktuellen Stresserlebens, Art und Umfang der eingesetzten Bewältigungsstrategien (Suche nach sozialer Unterstützung, problemlösendes Handeln, emotionsregulierende Aktivitäten) sowie das Ausmass der aktuellen physischen Stresssymptomatik (Lohaus et al., 1996). Die Verhaltensweisen sollen ebenfalls durch das Kind im Kontext Schule geäussert werden oder konkret beobachtbar sein. Das Ausmass des aktuellen Stresserlebens von Schulkindern wurde durch Items zu aktuellem Stress im Hinblick auf Schulleistungen, Hausaufgaben und bezüglich sozialer Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder mit Familie/Eltern erfragt.

Im Zusammenhang mit der Auswertung gilt: Je mehr diese Verhaltensweisen durch die Lehrperson beim Kind beobachtet und je öfter diese festgestellt werden, desto ausgeprägter schätzt die Lehrperson die aktuelle Stresssituation des Kindes ein. Bei der Art und dem Umfang von eingesetzten Stressbewältigungsstrategien werden drei Bereiche unterschieden: die Strategie des Kindes, in Stresssituationen Hilfe bei anderen Kindern oder Erwachsenen zu suchen, das lösungsorientierte Handeln bzw. die Problemlösungsorientierung des Kindes sowie die eher destruktive Strategie, übermässig emotional (wütend, ärgerlich) zu reagieren. Auch hier gilt: Je häufiger die Verhaltensweisen des Kindes in den jeweiligen Bereichen durch die Lehrpersonen beobachtet werden, desto grösser ist der Umfang der eingesetzten Bewältigungsstrategie. Unter dem Ausmass der aktuellen physischen Stresssymptomatik werden auftretende körperliche Symptome, die durch Stress ausgelöst werden, gefasst (psychosomatische Beschwerden). Zu diesen Symptomen zählen gemäss Lohaus, et al. (1996) beispielsweise Bauch- und Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Ermüdungs- und Schwächesymptome.

Die folgenden vier Items beschreiben analog die im „Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter“ (Lohaus et al., 1996) beschriebenen *aktuellen Stresssituationen (SSA)*, welche sich im schulischen Kontext zeigen können. Zudem wird speziell die Häufigkeit der Abwesenheit vom Unterricht erfragt (Item 45), weil hier ein Zusammenhang mit dem aktuellen Stresserleben vermutet wird: häufiges Fehlen im Unterricht aufgrund sozialem bzw. schulischem Stress.

- 36. wirkt gestresst aufgrund mangelnder Sozialkontakte in der Schule
- 37. wirkt gestresst wegen schlechter Noten/Schulleistungen
- 42. wirkt gestresst wegen Streit mit Freunden oder Auseinandersetzungen mit den Eltern
- 44. wirkt gestresst wegen den Hausaufgaben

45. fehlt im Unterricht

Diese nachfolgenden drei Items beschreiben unterschiedliche *Bewältigungsstrategien in Stresssituationen (SSB)*. Beim Item 39 lautet die Strategie, in Stresssituationen soziale Unterstützung bei anderen zu holen, beim Item 40 wird sehr emotional reagiert, was keine lösungsorientierte Strategie an sich darstellt. Dagegen handelt es sich beim Item 41 um problemlösendes Handeln bzw. vorhandene lösungsorientierte Strategien, welche das Kind in Stresssituationen einsetzt.

- 39. sucht in schwierigen alltäglichen Situationen Hilfe bei anderen Kindern oder Erwachsenen
- 40. reagiert in Stresssituationen sehr emotional (z.B. weinerlich, depressiv, aufbrausend-aggressiv)
- 41. verwendet lösungsorientierte Strategien, um mit schwierigen Situationen umzugehen²⁵

Drei Items beschreiben das Ausmass aufgrund hoher Stressbelastung ausgelöster *physischer Stresssymptomatik (SSP)*:

- 35. klagt über Schlafstörungen (z.B. Einschlafschwierigkeiten, Angstträume, frühes Aufwachen)
- 38. klagt über Kopf- oder Bauchschmerzen
- 43. äussert Müdigkeit, Erschöpfung oder Schwindelgefühle

4.5.2 Einschätzungen von Lehrpersonen zum schulischen Potenzial von Schulkindern

Wie in der Schulkinderbefragung wurden im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen die *allgemeine Intelligenz* sowie die *aktuellen Schulleistungen* des Kindes erfragt.

Im Beobachtungsbogen wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, eine grobe Einschätzung der fluiden Intelligenz des Kindes vorzunehmen, in „unterdurchschnittlich intelligent“, „durchschnittlich intelligent“ und „überdurchschnittlich intelligent“. Dabei ist es im Hinblick auf die Auswertung der Ergebnisse interessant, diese Einschätzungen mit den durch den Intelligenztest CFT 20 erfassten IQ-Werten der Schulkinder zu vergleichen. Dadurch lassen sich Aussagen über die schulischen Erwartungen und Anforderungen der Lehrperson an das Kind machen. Andererseits wirken sich diese Lehrpersonen-erwartungen bezüglich den kognitiven Fähigkeiten des Kindes wiederum auf das Lern- und Leistungsvermögen bzw. auf die schulischen Leistungen des Kindes aus (Kunter & Pohlmann, 2009). Die Angaben zu den aktuellen Schulleistungen des Kindes wurden einerseits durch die Lehrpersonen- und andererseits über die Elterneinschätzung

²⁵ Dieses Item 41 korrelierte im Pre-Test innerhalb der Subdimension Stresserleben und -bewältigung als einziges Item negativ.

erfasst. Dadurch kann ein Datenvergleich bezüglich Passungen bzw. Diskrepanzen vorgenommen werden.

Zur Beurteilung der *allgemeinen Intelligenz (Potenzial)* des Kindes wird folgende Frage gestellt:

46. Wie schätzen Sie beim Kind die allgemeine Intelligenz (im Sinne von Potenzial) ein?

Zur Beantwortung dieser Frage werden folgende drei Antwortkategorien vorgegeben (1=angekreuzt / -1=nicht angekreuzt): unterdurchschnittlich, durchschnittlich und überdurchschnittlich.

Die *aktuellen Schulleistungen* des Kindes werden mittels einer vierstufigen Skala eingeschätzt: ungenügend (1), genügend (2), gut (3) und sehr gut (4).

Die konkrete Anweisung lautet:

47. Bitte beurteilen Sie die aktuellen Schulleistungen der Schülerin/des Schülers in den aufgeführten Fächern mittels vorgegebener Skala.

Folgende Schulfächer der Volksschule (unter Berücksichtigung der Lehrpläne der beiden Kantone St. Gallen und Zürich) sind aufgeführt: Deutsch (mündlicher Ausdruck), Deutsch (schriftlicher Ausdruck), Mathematik, Mensch und Umwelt, Sport sowie Gestalten und Musik.

Als Nächstes wird nun auf die Einschätzung des Sozialverhaltens und -erlebens des Schulkindes durch die Lehrperson eingegangen.

4.5.3 *Einschätzungen von Lehrpersonen zum Sozialverhalten und -erleben von Schulkindern*

Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler

Gestützt auf die Skalen des „Sozialfragebogens für Schüler (SFS 4-6)“ wurden Items zum Sozialverhalten des Kindes im schulischen Kontext in den Bereichen „Kontaktbereitschaft“, „Sozialinteresse“ und „soziale Angst“ des Kindes erstellt.

Unter „Kontaktbereitschaft“ wird die Bereitschaft, Kontaktangebote selbst zu machen und auch von anderen annehmen zu können, verstanden. Im Kontext Schule zeigen sich diese Verhaltensweisen beispielsweise im Kontakt mit Gleichaltrigen oder auch im Umgang mit der Lehrperson. Unter „Sozialinteresse“ wird die Neigung von Schülern und Schülerinnen verstanden, Mitschülerinnen und Mitschüler intensiv zu beobachten, deren Perspektiven zu übernehmen und sich in deren emotionale Verfassung einzufühlen (Empathie). Unter dem Bereich „soziale Angst“ werden sozial ängstliche Verhaltensweisen von Schulkindern verstanden. In der Schule zeigt sich dies beispielsweise in unsicherem,

schüchternem, gehemmten Verhalten des Kindes im sozialen Umgang mit anderen. Kinder mit einer ausgeprägten sozialen Angst reagieren oft empfindlich gegenüber Zurückweisung und vermeiden eher soziales Engagement. Kennzeichnend ist zudem die Neigung zur Ängstlichkeit im Hinblick auf negative Selbstdarstellung und vor negativer Fremdwahrnehmung. Ängstliche Kinder sprechen beispielsweise nicht gerne vor der ganzen Klasse, sind häufig verunsichert im Hinblick darauf, was andere von ihnen denken und ziehen sich öfters von der Gruppe der Gleichaltrigen zurück (Petillon, 1984).

Das Sozialverhalten des Kindes im Kontext Schule wird durch drei verschiedene Skalen erfragt.

Drei Items zur *sozialen Angst (SAS)*²⁶:

- 50. zieht sich von anderen Kindern zurück (z.B. schaut bei Spielen anderer Kinder lieber zu, als selbst mitzumachen; spielt alleine)
- 52. spricht wenig mit anderen Kindern und beteiligt sich wenig am Unterricht
- 55. ist äusserst besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren, ausgelacht zu werden oder unbeliebt zu sein

Vier Items zur *Kontaktbereitschaft (KBS)*:

- 48. macht bei Spielen anderer Kinder mit
- 51. geht spontan auf andere Kinder zu
- 53. nimmt Kontaktangebote von Mitschüler/-innen gerne an
- 57. Freundschaften zu knüpfen, ist ihr/ ihm wichtig

Vier Items zum *Sozialinteresse (SIS)*:

- 49. interessiert sich für die Sorgen und Interessen von Mitschüler/-innen
- 54. ist einfühlsam anderen gegenüber
- 56. tröstet andere Kinder, wenn sie traurig sind
- 58. kann sich in Situationen anderer gut hineinversetzen

Im „Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6)“ nach Petillon (1984) werden zudem die Beziehungen des Kindes zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zur Lehrperson erfasst, welche ebenfalls in den Beobachtungsbogen für Lehrpersonen integriert wurden. Diese werden im Folgenden erläutert.

²⁶ Die Items zur „sozialen Angst“ korrelierten im Pre-Test negativ mit den Items zur „Kontaktbereitschaft“ und zum „Sozialinteresse“. Diese Skala wird dementsprechend für weitere Analysen umcodiert.

Sozialerleben der Schülerinnen und Schüler: Schülerin-Schüler-Interaktion

In Anlehnung an die Items des „Sozialfragebogens für Schüler (SES 4-6)“ wurden für den Beobachtungsbogen für Lehrpersonen Items formuliert, welche das Ausmass des positiven sozialen Erlebens des Kindes mit Mitschülerinnen und Mitschülern erfragen (Petillon, 1984). Dazu wurden Items formuliert, die Auskunft geben über die Akzeptanz des Kindes unter den Gleichaltrigen sowie über vorhandene Freundschaftsbeziehungen und die allgemeine Beliebtheit des Kindes in der Klasse.

Folgende sechs Items beschreiben das positive soziale Erleben mit den Mitschülerinnen und Mitschülern (*Schülerin-Schüler-Interaktion (SSI)*):

- 59. ist bei den Mitschüler/-innen beliebt
- 60. wird von Mitschüler/-innen gehänselt oder ausgelacht*²⁷
- 61. wird von Mitschüler/-innen ausgeschlossen*
- 62. wird von Mitschüler/-innen respektiert
- 63. erhält Unterstützung von Mitschüler/-innen
- 64. hat in der Schule Freunde und/oder eine(n) beste(n) Freundin/Freund

Sozialerleben der Schülerinnen und Schüler: Lehrperson-Schulkind-Beziehung

Ebenfalls wird die Beziehung der Lehrperson zum Schulkind erfragt. Dabei wurden einerseits auftretende positive Gefühle, Interesse gegenüber dem Kind und das Ausmass der Unterstützung vonseiten der Lehrperson (Wertschätzung) im schulischen Kontext erfragt. Andererseits wurden aber auch die „Strenge“, im Sinne von dirigierender Lenkung und negativer Gefühle der Lehrperson gegenüber dem Kind – in Form umcodierter Items – erfragt.

Folgende sechs Items beschreiben das positive soziale Erleben bzw. die Wertschätzung (Geduld, Zuwendung, Verständnis, Unterstützung) durch die Lehrperson (*Skala: Schüler-In-Lehrperson-Interaktion (SLI)*):

- 65. löst Gefühle von Sympathie bei mir aus
- 66. löst Gefühle von Ärger bei mir aus*
- 67. löst Interesse für ihre/seine Lebenssituation bei mir aus (z.B. in Bezug auf Schule, Familie, Freizeit)
- 68. löst Gefühle der Ungeduld bei mir aus*
- 69. veranlasst mich, „streng“ zu sein*
- 70. nimmt schulische Unterstützung von mir gerne an

²⁷ * Diese Items sind negativ codiert.

4.5.4 *Einschätzungen von Lehrpersonen zur Kommunikation und Zusammenarbeit von Schule und Familie*

Die Voraussetzung für eine vertrauensvolle, an gemeinsamen Zielen ausgerichtete Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bildet das „gegenseitige Kennen“. Das Wissen der Lehrperson über die Lebenssituation der Familie und damit auch des Kindes sowie das Wissen über zentrale Werte und Normen des Gegenübers sind dabei zentral. Folgende Punkte wurden daher im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen erfragt:

Die aktuelle berufliche Situation der Eltern: Dadurch wird das Wissen der Lehrperson über den sozioökonomischen Status der Familie erfragt.

Die konkrete Frage lautet: „*Was wissen Sie über die aktuelle berufliche Situation der Eltern des Kindes? Bitte alles Zutreffende ankreuzen.*“

Zum Ankreuzen sind folgende Kategorien vorgegeben: beide Elternteile berufstätig / ein Elternteil berufstätig / Mutter Hausfrau / Vater Hausmann / Mutter arbeitslos / Vater arbeitslos / Sonstiges / weiss nicht.

Die Häufigkeit des Kontaktes bzw. der Kommunikation (Austausch) der Lehrperson mit den Eltern (von „häufig“ bis „nie“) spielt in vielerlei Hinsicht eine wichtige Rolle:

- für den Beziehungsaufbau,
- zur Förderung der gegenseitigen Akzeptanz durch den Austausch von eigenen Werten und Normen,
- im Hinblick auf die Setzung von gemeinsamen Zielen
- und die Ausbildung gegenseitigen Vertrauens.

Die Fragestellung lautet: „*Wie schätzen Sie die Häufigkeit des Kontaktes/der Kommunikation mit der Familie des Kindes ein?*“

Zum Ankreuzen vorgegeben sind: häufig / übliche Kontakte / selten / nie.

Neben der Häufigkeit des Austausches von Schule und Elternhaus ist die *Qualität der Zusammenarbeit* (von „sehr gut“ bis „unbefriedigend“) für das Lernen und Verhalten des Kindes äusserst bedeutsam. Diese Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern beeinflusst zentral die Beziehungsebene, d.h. das Vertrauen und die Akzeptanz nicht nur den Eltern gegenüber, sondern insbesondere auch gegenüber dem Kind.

Folgende Frage wird in den Beobachtungsbogen aufgenommen: „*Wie schätzen Sie die Qualität der Zusammenarbeit mit der Familie des Kindes ein?*“

Zum Ankreuzen vorgegeben sind: sehr gut / gut / befriedigend / unbefriedigend.

Die letzte Seite des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen beinhaltet zusätzliche Angaben zu einer allenfalls erfolgten psychologischen Diagnostik sowie zu allenfalls geplanten oder erfolgten sonderpädagogischen Massnahmen.

Die konkreten Ausführungen zu **a) diagnostische Abklärung** lauten:

„Wurde das Kind schon einmal durch einen Schulpsychologischen Dienst (SPD) oder einen Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD) diagnostisch abgeklärt?“ (Ja/Nein)

„Wenn Ja: Was war der ausschlaggebende Grund für die Anmeldung?“

Vier Antwortkategorien sind dabei vorgegeben: *Probleme im Lernen* (1), *Probleme im Verhalten* (2), *Sonstiges* (mit freier Antwortmöglichkeit) (3) und *Weiss nicht* (4).

Weiter wird nach dem Zeitpunkt der erfolgten Abklärung und der konkreten Diagnose gefragt.

„Wann (Datum: Monat/ Jahr) und Wo (SPD/ KJPD/ privat) erfolgte die Abklärung?“

„Wie lautet die Diagnose, bzw. was wurde festgestellt?“

Danach wird zunächst nach allenfalls erfolgten **b) sonderpädagogischen Massnahmen** gefragt.

„Wird das Kind durch laufende sonderpädagogische Massnahmen – Integrative Förderung (IF, ISF), Therapie (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie), Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) – oder andere Massnahmen unterstützt? (Ja/Nein)

Wenn ja: Bitte Zutreffendes ankreuzen. Zum Ankreuzen vorgegeben sind folgende Bereiche: Psychomotorik, Logopädie, Psychotherapie, Integrative Förderung (IF, ISF), Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) und Sonstiges.

Bei dieser Definition *sonderpädagogischer Massnahmen* wird die Terminologie des Volksschulgesetzes des Kantons Zürich verwendet: Gemäss §34, Absatz 1 werden Integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung unter den Arten sonderpädagogischer Massnahmen aufgeführt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008).

Weiter wird zudem nach allenfalls geplanten Massnahmen in den genannten Bereichen gefragt.

„Sind sonderpädagogische Massnahmen geplant?“ Auch dies gilt es mit Ja oder Nein zu beantworten und alle zutreffenden Bereiche (siehe oben) anzukreuzen.

Danach wird folgende offene Frage gestellt:

„Welche sonderpädagogischen Massnahmen oder andere Massnahmen wurden **seit wann**, bzw. werden **ab wann** beim Kind eingeleitet? (Bitte, wenn möglich, jeweilige Massnahme(n), Monat/ Jahr und Klasse angeben.)“

Nach der Darstellung der Testversion des LEVL wird nun der für die vorliegende Studie erstellte „Elternfragebogen zum familiären Umfeld (EFU)“ vorgestellt.

4.6 Elternbefragung: Elternfragebogen zum familiären Umfeld (EFU)

Der „Elternfragebogen: Familiäres Umfeld“ (EFU) besteht aus drei zentralen Themenbereichen²⁸. Der erste Teil beinhaltet zunächst die Angabe(n) der ausfüllenden Person(en). Dabei sind *Mutter / Erziehungsberechtigte*, sowie *Vater / Erziehungsberechtigter* aufgeführt. Zudem werden *Personalien des Kindes* sowie *Erstsprache(n)* und *Nationalität(en)* des Kindes erfragt. Zusätzlich werden die *Anzahl* und das *Alter* von allfälligen *Geschwistern* erfasst.

Im Elternfragebogen wird neben der Nationalität und der Erstsprache (kulturelle Herkunft), auch der sozioökonomische Status der Eltern ermittelt. Die Operationalisierung des sozioökonomischen Status erfolgt über den *elterlichen Schul- und Bildungsabschluss* und über die *aktuelle berufliche Stellung* sowie die *Erwerbstätigkeit der Familie*.

Im zweiten Teil des Fragebogens werden die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten aufgefordert, Angaben zu absolvierten *Schul- bzw. Berufsausbildungen* zu machen. Dabei sind mehrere Antworten möglich und der *höchste Schul- und Berufsabschluss* kann dadurch ermittelt werden. Ebenfalls werden jeweils Mutter und Vater bzw. die/der Erziehungsberechtigte mittels einer offenen Frage zur *aktuellen beruflichen Situation* befragt: „*Was für einen Beruf üben Sie zurzeit aus?*“

Der dritte Teil des Fragebogens beschäftigt sich abschliessend mit der Einschätzung der *aktuellen Schulleistungen* des Kindes. Die erfragten Schulfächer und die Skalierung entsprechen dabei der Lehrpersonenbefragung (vgl. 4.5.2). Die konkrete Fragestellung an die Eltern bzw. an die Erziehungsberechtigten lautet: „*Wie schätzten Sie die aktuellen Schulleistungen Ihres Kindes in den aufgeführten Fächern ein? Kreuzen Sie bitte das für Sie Zutreffende an.*“

²⁸ Der „Elternfragebogen zum familiären Umfeld“ (EFU) ist im Anhang (III-IV) dargestellt.

4.7 Datenschutz: Umgang mit „besonderen Personendaten“

Alle Angaben der Fragebogen wurden im Rahmen der vorliegenden Studie vertraulich behandelt und damit wird dem Persönlichkeitsschutz der Kinder, ihrer Familien und der Lehrpersonen Rechnung getragen. Allen teilnehmenden Kindern wurde zufällig eine Nummer zugewiesen und dadurch wurden alle Daten anonymisiert. Die Daten können aufgrund der Nummern jedem Fall richtig zugeordnet werden, sind aber nach der Dateneingabe nur noch anhand einer Codeliste genauer bestimmbar. Alle Daten werden ausschliesslich für wissenschaftliche Zwecke verwendet, unter Wahrung des Persönlichkeitsschutzes aller Teilnehmenden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009)²⁹.

Das konkrete Vorgehen bei der Auswertung der Daten wird im nächsten Kapitel erläutert.

²⁹ Personendaten dürfen gemäss §21. (Bekanntgabe von Personendaten zu nicht personenbezogenen Zwecken) dann bekanntgegeben werden, wenn sie nicht personenbezogenen Zwecken nach § 18 IDG, insbesondere Forschung, Planung, Statistik oder personenunabhängiger Expertise, dienen. Dabei ist vorgängig der Nachweis zu erbringen, dass die Personendaten anonymisiert werden und aus den Auswertungen keine Rückschlüsse auf betroffene Personen möglich sind (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009).

5. Auswertung

Die Datenauswertung wird in diesem Kapitel dargestellt. Zunächst wird auf die Datenaufbereitung, die Datenbereinigung sowie den Umgang mit fehlenden Werten eingegangen (vgl. 5.1). Anschliessend werden die Auswertungsergebnisse der Schulkinderbefragung dargelegt (vgl. 5.2) und die Auswertung und statistische Überprüfung der Testversion des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen ausführlich erläutert (vgl. 5.3). Abschliessend wird die korrigierte Version des LEVL dargestellt (vgl. 5.4; *Anhang*).

5.1 Datenaufbereitung, Datenbereinigung und Umgang mit fehlenden Werten

Zur Erfassung der Daten wurden alle ausgefüllten Fragebogen eingescannt. Dazu wurden von allen eingesetzten Fragebogen vor der Untersuchung „templates“, d.h. Scan-Vorlagen erstellt. Einige Fragebogen mussten dafür im Vorfeld für das System neu angepasst (neu abgetippt oder formatiert) werden.

Alle ausgefüllten Fragebogen wurden mittels Scanner in das Programm „Remark Office 6.0“ eingelesen. Anschliessend wurden die erfassten Daten direkt als SPSS-Datensatz abgespeichert. Eingabefehler konnten so anhand der systeminternen Fehlerkontrolle minimiert werden. Zur Datenbereinigung wurden Häufigkeitsauszählungen durchgeführt mittels derer sogenannte „Ausreisser“ ausgemacht werden konnten. Zudem wurden Zufallsstichproben zur Überprüfung der Daten in den SPSS-Files durchgeführt.

Damit nicht zu viele Fälle aufgrund fehlender Werte bei einzelnen Items in den Skalen aus der Stichprobe wegfallen, wurde wie folgt vorgegangen: Wenn bis zu max. 10% der Antworten in einer Skala fehlten, wurden die Skalen aus den Summen der verbleibenden Items berechnet. Lagen die fehlenden Antworten jedoch über diesen 10%, wurde die Skala für den betreffenden Fall als Ganzes ausgeschlossen.

5.2 Auswertung der Schulkinderbefragung

Zunächst sind die Vorgehensweisen zur Auswertung der eingesetzten Fragebogen der Schulkinderbefragung beschrieben.

Für die meisten Fragebogen liegen Normierungen vor. Zur Berechnung der einzelnen Skalen wurden die Ausprägungen der Items in SPSS-Programmiersprache übertragen bzw. SPSS-Protokolle zu den jeweiligen Skalen erstellt. Dadurch liessen sich die Rohwerte der Items bzw. Skalen automatisiert berechnen. Anschliessend wurden die Summenrohwerte in die vorgegebenen C- oder T- bzw. Stanine-Werte transformiert und anhand der Normtabellen ausgewertet.

Nachfolgend sind die deskriptiven Ergebnisse der Untersuchung der Schulkinder in den einzelnen Bereichen dargestellt. Im Anhang sind die zugehörigen Histogramme des jeweiligen Bereichs aufgeführt.

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)

Die Auswertung der Daten des „Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)“ nach Wagner und Baumgärtel (1978) erfolgte getrennt bezüglich Alter und Geschlecht (z.B. Jungen; 10;0-10;11 Jahre) über die Einteilung in C-Werte (0 bis 10), gemäss der Handanweisung.

- C-Werte zwischen 4 und 6 entsprechen einer *durchschnittlichen Ausprägung*,
- C-Werte zwischen 0 und 3 liegen im *unterdurchschnittlichen (3/2) bzw. weit unterdurchschnittlichen (0/1) Bereich* und
- C-Werte zwischen 7 und 10 liegen im *überdurchschnittlichen (7/8) bzw. weit überdurchschnittlichen Bereich (9/10)* (Wagner & Baumgärtel, 1978).

Aus der *Abbildung 7* wird ersichtlich, dass die mittleren Ausprägungen im Bereich der „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale“ der Schülerinnen und Schüler (n=246-253) durchwegs im durchschnittlichen Bereich liegen. Die Mittelwerte schwanken zwischen den einzelnen Merkmalen zwischen 4.5 und 5.5. Der Median liegt ebenfalls zwischen 4 und 6. Die Histogramme zu den sechs Persönlichkeitsmerkmalen befinden sich im Anhang.

C-Werte (M=5; SD=1); n=246-253

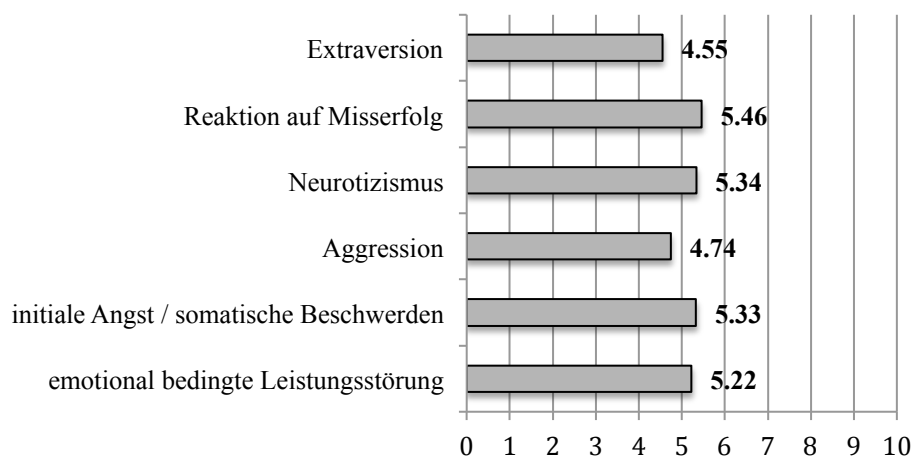


Abbildung 7: Mittelwerte der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale der Schulkinder (n=246-253)

In der *Tabelle 6* sind die *unterdurchschnittlichen* und die *überdurchschnittlichen Ausprägungen* sowie die *symptomatischen Abweichungen der befragten Kinder insgesamt*, in den sechs verschiedenen Skalen der „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale“, in Prozenten (%) dargestellt.

Tabelle 6. Symptomatische Ausprägungen im Bereich „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ der Schulkinder (n=246-253)

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale: Skalen	Symptomatische Ausprägungen bei den Schulkindern		
	unter- durch- schnittlich (%)	über- durch- schnittlich (%)	symptomatische Abweichungen insgesamt (%)
Extraversion (n=246)	15.0	7.7	22.7
Reaktion auf Misserfolg (n=246)	11.6	26.4	38.2
Neurotizismus (n=246)	17.1	31.2	48.3
Aggression (n=253)	25.3	21.3	46.6
initiale Angst / somatische Beschwerden (n=253)	15.8	26.5	42.3
emotional bedingte Leistungsstörung (n=253)	16.6	24.5	41.1

Trotz den insgesamt durchschnittlichen Mittelwerten der Schülerinnen und Schüler in allen sechs Persönlichkeitsbereichen (vgl. *Abbildung 7*) zeigen sich im Einzelfall einige symptomatische Abweichungen. Aus der *Tabelle 7* wird ersichtlich, dass beispielsweise *rund ein Drittel der Kinder überdurchschnittliche Werte* in der Skala *Neurotizismus (emotionale Instabilität)* aufweisen und symptomatische Abweichungen in diesem Bereich bei **48.3%** (n=246), also bei fast der Hälfte der Schulkinder, vorliegen. Insgesamt liegen symptomatische Abweichungen (unter- und überdurchschnittliche Symptomatik) im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale der Kinder im schulischen Kontext zwischen **22.7%** (n=246) und **48.3%** (n=246) vor.

Schulische Motivation

Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

Die Rohwerte für die vier Skalen „kriterial“, „individuell“, „sozial“ und „absolut“ der „Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO)“ werden in SPSS getrennt dargestellt.

- T-Werte zwischen 40 und 60 entsprechen einer *durchschnittlichen Ausprägung*,
- T-Werte < 40 einer *unterdurchschnittlichen* und
- T-Werte > 60 einer *überdurchschnittlichen Ausprägung* (Schöne et al., 2002).

Die Ergebnisse für die Skala „individuell“ werden im Folgenden nicht diskutiert, weil diese Skala im Beobachtungsbogen für Lehrpersonen (LEVL) nicht enthalten ist.

Die Item-Ausprägungen im Bereich des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts schwanken zwischen „weit unterdurchschnittlich“ (T-Wert 26=Minimum) und „weit überdurchschnittlich“ (T-Wert 80=Maximum). Der Mittelwert liegt bei einem T-Wert von rund 58 (Median=T-Wert 59), welcher sich somit am oberen Ende des Durchschnittsbereichs befindet. Dies zeigt, dass die mittleren schulischen Fähigkeitsselbstkonzepte der befragten Schulkinder (n=256) noch durchschnittlich, aber tendenziell höher ausgeprägt sind bzw. insgesamt am oberen Ende des Durchschnittsbereichs liegen.

Vom Durchschnittsbereich abweichende T-Werte der Skala „kriterial“ (Bewältigung aktueller Anforderungen bzw. Aufgaben in der Schule) weisen insgesamt **36.6%** der Schülerinnen und Schüler (n=256) auf, wobei **30%** der Kinder *überdurchschnittliche (positive) Ausprägungen* und **6.6%** unterdurchschnittliche (*negative*) Ausprägungen aufweisen. Im sozialen Vergleich, mit anderen Kindern der Klasse, schätzen sich **13.3%** der Schulkinder *unterdurchschnittlich* positiv ein. **35.6%** der Schulkinder bewerten sich in schulischen Belangen besser als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Rund **11%** der befragten Schülerinnen und Schüler sind der Ansicht, *unterdurchschnittlich* begabt bzw. intelligent zu sein (Skala „absolut“). *Überdurchschnittlich* begabt bzw. intelligent schätzen sich **21.8%** der Kinder ein.

Ergänzend zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept wird im Bereich der *schulischen Motivation* die Zielorientierung und die Kausalattribution der Schulkinder ermittelt. Bei den Fragebogen zur Zielorientierung (ZO) und zur Kausalattribution (ATT) liegen keine Normierungen vor:

Fragebogen zur Zielorientierung (ZO)

Die Einschätzung der Zielorientierungen erfolgt mittels einer vierstufigen Ratingskala: „trifft nicht zu“ = 1, „trifft eher nicht zu“ = 2, „trifft eher zu“ = 3 und „trifft zu“ = 4. Zur Ermittlung der Ausprägungen von Aufgaben- (ZOA) bzw. Ichzielorientierung (ZOI) der Schulkinder (n=230) werden die jeweiligen Mittelwerte und der Median berechnet.

Die Werteskala wird bei beiden Skalen voll ausgeschöpft (Minimum = 1; Maximum = 4). Bei der *Skala Aufgabenzielorientierung* beträgt der Mittelwert **2.91** und der Median liegt bei **2.89**. Im Bereich der Ichorientierung fallen die beiden Werte tiefer aus: Mittelwert = **2.64**; Median = **2.67**.

Aufgrund der Ergebnisse ist es interessant zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler (n=230) sich in ihrer Aufgabenzielorientierung signifikant von ihrer Ichzielorientierung unterscheiden. Die Merkmalsausprägungen sind nicht normal verteilt. Es

wird daher ein nicht-parametrischer Test verwendet. Mittels des Wilcoxon-Tests³⁰ wird folgende Nullhypothese überprüft: „Der Median der Differenzen zwischen Mittelwert ZOI und Mittelwert ZOA ist gleich 0.“ Die Hypothesenübersicht zeigt, dass die Nullhypothese abzulehnen ist aufgrund der asymptotischen Signifikanz (zweiseitiger Test) von $p < 0.05$ ($z = -6.919$; $n = 230$).

Somit kann gesagt werden, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler der Mittelstufenklassen angeben, *signifikant häufiger* eine Aufgabenzielorientierung (Lernmotivation) als eine Ichzielorientierung (Leistungsmotivation) aufzuweisen.

Fragebogen zur Kausalattribution (ATT)

Im Folgenden sind die durchschnittlichen Attribuierungen der Schulkinder bei Erfolgen und Misserfolgen dargestellt (vgl. *Abbildung 8*). Dabei sind die nachfolgenden Abbildungen (*Abbildungen 8 und 9*) wie folgt zu interpretieren: Ein durchschnittlicher Wert von 1.87 der Skala „Fähigkeit“ in Erfolgssituationen bedeutet beispielsweise, dass die Kinder 1.87 der insgesamt sechs beschriebenen Situationen auf eigene Fähigkeiten zurückführen.

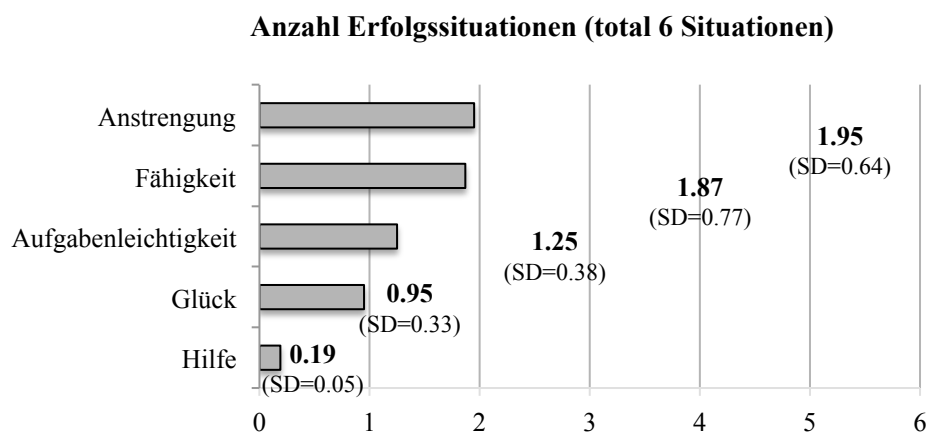


Abbildung 8: Durchschnittliche Anzahl Attributionen der Schulkinder in Erfolgssituationen (n=237)

Aus der *Abbildung 8* wird ersichtlich, dass die befragten Schulkinder ($n = 237$) *Erfolge* meist mit *Anstrengung* oder ihren *Fähigkeiten* attribuieren. Bei rund jedem fünften Erfolg geben die Kinder als Grund für ihren Erfolg an, dass die Aufgabe leicht war. Bei rund jeder sechsten Situation wird der Erfolg dem Zufall (Glück) zugeschrieben. Hilfe von anderen erhalten zu haben, wird nur selten (0.19) als Grund für schulische Erfolge genannt.

³⁰ Der *Wilcoxon-Test* für abhängige Gruppen ist ein nichtparametrischer Test zur Überprüfung, ob die zentrale Tendenz von zwei verbundenen Stichproben signifikant unterschiedlich ist. Die abhängige Variable muss dabei nicht normal verteilt sein, sollte aber ordinalskaliert sein (Hirsig, 2006).

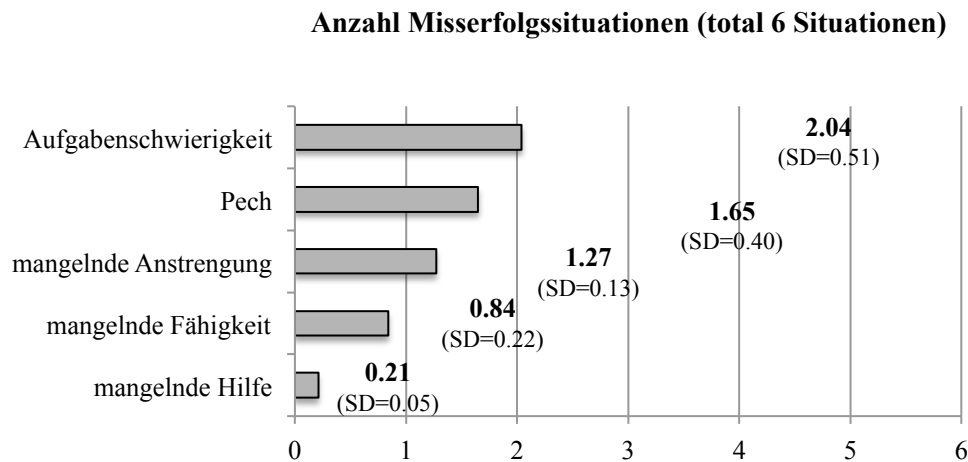


Abbildung 9: Durchschnittliche Anzahl Attributionen der Schulkinder in Misserfolgssituationen (n=237)

In der *Abbildung 9* sind die Attributionen der Schulkinder in Misserfolgssituationen (n=237) dargestellt. Die befragten Kinder attribuieren *Misserfolge* meist mit einer zu *hohen Aufgabenschwierigkeit*. Dies wird in *zwei* von sechs Situationen genannt, also *einem Drittel* der Misserfolgssituationen. Am zweithäufigsten schreiben die Kinder Misserfolge dem Zufall (Pech) zu. Dies ist in *1.65* der insgesamt sechs Situationen der Fall. Mangelnde Anstrengung und mangelnde Fähigkeiten nennen die Schülerinnen und Schüler in etwa *einer* von sechs Situationen als Grund für ihren Misserfolg. Hilfestellungen spielen auch in Misserfolgssituationen nur eine untergeordnete Rolle (*0.21*).

Anschließend sollen die Anzahl *selbstwertförderlicher* Attributionen der Schulkinder getrennt für Erfolgs- und Misserfolgssituationen ermittelt werden. Grundsätzlich gilt: Je häufiger die beschriebenen Schulsituationen durch das Kind selbstwertförderlich bzw. –schädlich eingeschätzt werden, desto ausgeprägter sind die positiven bzw. negativen Auswirkungen auf die schulische Motivation des Kindes. Eine Ausprägung (1) im Bereich Erfolgsmotivation liegt vor, wenn ein schulischer Erfolg mit eigener Fähigkeit oder Anstrengung attribuiert wird. Werden schulische Misserfolge dem Zufall zugeschrieben wird dies als eine Ausprägung (1) im Bereich Misserfolgsmotivation bewertet. Dabei handelt es sich in beiden Fällen, bei Erfolg und Misserfolg, um selbstwertförderliche Bewertungen. Zur Beurteilung des Ausmaßes der Auswirkungen der Attributionen auf die schulische Motivation der Schulkinder muss zudem die Bedeutsamkeit, welche die Kinder der Schulsituationen zuschreiben, berücksichtigt werden („sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“). 47.3% Mittelstufenkinder (n=237) beurteilen *alle* 12 beschriebenen Schulsituationen als „wichtig“ oder „sehr wichtig“. Im Durchschnitt bewerten die Schulkinder zwischen zehn und elf der insgesamt 12 Schulsituationen als „wichtig“ bis „sehr wichtig“ (Mittelwert=10,4; Median=11). Die befragten Schulkinder geben

somit in den meisten Fällen an, die Lerngegenstände der Schule als bedeutsam zu erachten.

Im Folgenden ist die durchschnittliche Anzahl (Mittelwert/Median) *motivationsförderlicher Einschätzungen* der Schülerinnen und Schüler (n=237) bezüglich schulischen Erfolgen (Erfolgsmotivation) und schulischen Misserfolgen (Misserfolgsmotivation) dargestellt.

Erfolge werden durchschnittlich in **3.8** (=Mittelwert; Median= **4.0**) von insgesamt sechs Situationen, d.h. in *über 60% der Situationen* mit eigenen Fähigkeiten oder eigener Anstrengung *motivationsförderlich* bewertet. Misserfolge dagegen werden von den Schulkindern im Durchschnitt nur in *einer bis zwei* (Mittelwert =**1.65**; Median=**1.0**) der sechs Situationen dem Zufall (extern) zugeschrieben.

Ebenfalls soll die Anzahl Zuschreibungen des Kindes bezüglich *Aufgabenschwierigkeit* betrachtet werden. Häufige Attribuierungen eines schulischen Misserfolgs auf schwierige Aufgaben gilt es grundsätzlich als eher negativ für die schulische Motivation einzustufen, weil in diesem Fall von einer *subjektiv erlebten Diskrepanz* zwischen den eigenen Fähigkeiten und den gestellten schulischen Anforderungen ausgegangen werden kann. Durchschnittlich attribuieren die Schulkinder (n=237) *zwei* (Mittelwert=2.04) der insgesamt sechs schulischen Misserfolgssituationen mit „die Aufgabe war zu schwierig“. Bei schulischen Erfolgen wird rund jede *fünfte* Situation einer „leichten Aufgabe“ zugeschrieben (Mittelwert=1.25). Diese Attribuierung ist ebenfalls als nicht förderlich für die schulische Motivation zu betrachten, weil der Erfolg dabei nicht im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit des Kindes steht, sondern vom Kind als gegeben und somit als nicht beeinflussbar wahrgenommen wird.

Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)

Für die Skala „Ausmass des aktuellen Stresserleben“, die Skala „Stressbewältigungsstrategien“ und die Skala zur „physischen Stresssymptomatik“ werden aus den Rohwerten Stanine-Werte³¹ (von 1 bis 9) ermittelt.

- Stanine-Werte zwischen 3 und 7 beschreiben eine *durchschnittliche Ausprägung*,
- Stanine-Werte > 7 eine *überdurchschnittliche* und
- Stanine-Werte < 3 eine *unterdurchschnittliche Ausprägung* (Lohaus et al., 1996).

Die befragten Mittelstufenschülerinnen und -schüler (n=256) weisen in den Skalen zum *aktuellen Stresserleben* und zur *physischen Stresssymptomatik* im Mittel genau durch-

³¹ Stanine ist die Abkürzung (engl.) für „Standard Nine“ (Standard neun). Dabei handelt es sich um eine Normwertskala, die wie C- und T- Werte der Normierung von psychologischen Tests dient. Bei Stanine sind keine Werte grösser als 9 und kleiner als 1. Der Mittelwert (M) liegt bei 5 und die Standardabweichung (SD) beträgt 2 bzw. 1.96 (Lohaus et al., 1996).

schnittliche Ausprägungen (Stanine-Werte) auf. Die *Mediane* betragen in beiden Skalen **5.0**. Die Mittelwerte im Bereich „aktuelles Stresserleben“ liegen bei **5.13** und im Bereich „physische Stresssymptomatik“ bei **4.88**. Die Stanine-Werte der Kinder schwanken bei der Skala „aktuelles Stresserleben“ von 1 bis 9 und bei der Skala „physische Stresssymptomatik“ von 2 bis 9.

Ein *überdurchschnittlich stark ausgeprägtes aktuelles Stresserleben* weisen **7.5%** der Schülerinnen und Schüler (n=256) aus. Bei **5.8%** der Kinder (n=256) liegt eine *überdurchschnittlich hohe physische Stresssymptomatik* vor.

Nachfolgend werden die mittleren Stanine-Werte der Schulkinder in den drei Bereichen der *Stressbewältigungsstrategien* („Suche nach sozialer Unterstützung“, „problemorientiertes Handeln“ und „emotionsregulierende Strategien“) dargestellt. Diese mittleren Stanine-Werte der befragten Schulkinder (n=254) liegen ebenfalls alle im durchschnittlichen Bereich (die drei Mittelwerte liegen zwischen **4.0** und **5.0**; die Mediane betragen **5.0**). Die Stanine-Werte der einzelnen Kinder schwanken in allen drei Skalen von 1 bis 9.

Rund **10%** der Schülerinnen und Schüler (n=254) setzen zur Bewältigung von Stress *überdurchschnittlich oft* und **7.5%** der Kinder *unterdurchschnittlich häufig* problemorientiertes Handeln ein.

Auf soziale Unterstützung zur Bewältigung von Stress können sich **17.3%** der Kinder (n=254) *unterdurchschnittlich* häufig abstützen.

Nur sehr wenige Kinder, d.h. **1.6%** der Befragten (n=254), setzen zur Stressbewältigung *überdurchschnittlich oft destruktiv-ärgerbezogene, emotionsregulierende Strategien* ein.

Sozialverhalten und -erleben

Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6)

Die Rohwerte des „Sozialfragebogens für Schüler (SFS 4-6)“ wurden für die *drei Skalen zum Sozialverhalten* (soziale Angst, Sozialinteresse und Kontaktbereitschaft) jeweils separat ermittelt. Dasselbe gilt für die *drei Skalen zum Sozialerleben* (soziales Erleben mit Mitschülerinnen und Mitschülern; soziales Erleben mit der Lehrperson: „Wertschätzung“ und soziales Erleben mit der Lehrperson: „Strenge“) (Petillon, 1984). Aufgrund der ermittelten Rohwerte können die Ausprägungen der jeweiligen Skalen, über die Normtabellen der Handanweisung, in T-Werten ausgewiesen werden.

Sozialverhalten

Die Ergebnisse der Untersuchung der Schulkinder im Bereich des Sozialverhaltens liegen im Mittel bei allen drei Skalen (Kontaktbereitschaft, Sozialinteresse und soziale Angst) im Durchschnittsbereich (T-Werte um 50). Die Ausprägungen der einzelnen Schulkinder schwanken in allen drei Skalen von „weit unterdurchschnittlich“ (Minimum=T-Wert 20

bis 24) bis „weit überdurchschnittlich“ (Maximum=T-Wert 71 bis 73). Der Median liegt bei den Skalen *Kontaktbereitschaft* und *soziale Angst* bei einem **T-Wert von 50** und bei der Skala *Sozialinteresse* bei einem **T-Wert von 49**.

Vom Durchschnittsbereich abweichende T-Werte im Bereich *soziale Angst* zeigen **32.5%** der befragten Schülerinnen und Schüler (n=255). Rund **15%** der Kinder weisen eine *überdurchschnittliche soziale Angst* aus. *Unterdurchschnittliche Ausprägungen* im Bereich *Sozialinteresse* liegen bei rund **18%** der befragten Kinder (n=252) vor. **14.7%** der Schulkinder (n=255) sind *unterdurchschnittlich kontaktbereit*.

Sozialerleben

In allen drei untersuchten Skalen zum *Sozialerleben* werden durchschnittliche T-Werte ausgewiesen. Die Skala zur *Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern* weist einen Mittelwert und einen Median von **T-Wert 50** auf, welche exakt in der Mitte des Durchschnittsbereichs liegen (Durchschnitt=T-Werte von 40 bis 60). Die befragten SchülerInnen (n=255) geben somit an, insgesamt durchschnittlich oft positive Erfahrungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu machen.

In den Bereichen *Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern* und *Beziehung zur Lehrperson: „Strenge“* schwanken die T-Werte von „weit unterdurchschnittlich“ (Minimum=T-Wert 20 bis 27) bis „weit überdurchschnittlich“ (Maximum=T-Wert 72) bzw. „überdurchschnittlich“ (Maximum=T-Wert 69). Die Schülerinnen und Schüler (n=251) erleben ihre Lehrperson insgesamt durchschnittlich „streng“ bzw. „dirigierend oder strafend“ im Unterricht (Mittelwert und Median liegen bei **T-Wert 46**).

Der mittlere T-Wert der erlebten wertschätzenden Beziehung zur Lehrperson ist etwas höher ausgeprägt: Mittelwert und Median befinden sich im Bereich des **T-Wertes 56**. Im Bereich *Beziehung zur Lehrperson: „Wertschätzung“* schwanken die T-Werte von „unterdurchschnittlich“ (Minimum=T-Wert 31) bis „weit überdurchschnittlich“ (Maximum=T-Wert 72).

Insgesamt **15.7%** der befragten Schulkinder (n=255) machen *unterdurchschnittlich* oft positive Erfahrungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. **18%** der Kinder erleben diese Interaktion *überdurchschnittlich* oft als positiv.

Nur wenige Schulkinder (**3.2%**; n=251) geben an, die Lehrperson *unterdurchschnittlich* „wertschätzend“ zu erleben. Dagegen erfahren rund **36%** der Kinder ihre Lehrperson *überdurchschnittlich* „wertschätzend“. **7.2%** der Kinder (n=251) empfinden die Lehrperson *überdurchschnittlich* „streng“ (strafend/ direktiv-lenkend).

In der nachfolgenden *Tabelle 7* sind die Ergebnisse der Bereiche Stresserleben und -bewältigung, Sozialverhalten und -erleben zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 7. Ergebnisübersicht zum Stresserleben und -bewältigung, Sozialverhalten und -erleben von Schulkindern

Skalen	Symptomatische Ausprägungen bei den Schulkindern	
	unterdurchschnittlich (%)	überdurchschnittlich (%)
Stresserleben und -bewältigung		
aktuelles Stresserleben (n=256)	8.2	7.5
physische Stresssymptomatik (n=256)	3.9	5.8
Stressbewältigung: soziale Unterstützung (n=254)	17.3	5.9
Stressbewältigung: problemorientiertes Handeln (n=254)	7.5	10.0
Stressbewältigung: destruktive Emotionsregulation (n=254)	17.3	1.6
Sozialverhalten		
soziale Angst (n=255)	17.5	15.0
Sozialinteresse (n=252)	18.0	10.7
Kontaktbereitschaft (n=255)	14.7	7.5
Sozialerleben		
Mitschüler/-innen (n=255)	15.7	18.0
Lehrperson: „Wertschätzung“ (n=255)	3.2	36.0
Lehrperson: „Strenge“ (n=251)	24.7	7.2

Kognitives Potenzial

Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20)

Gemäss dem „Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20)“ wird die flüssige Intelligenz der Schulkinder ermittelt und durch den *Intelligenzquotienten (IQ)* dargestellt. Aufgrund der erlangten Rohwerte der Schulkinder in den insgesamt acht Teilttests des CFT-20 wird die Gesamtrohwertpunktzahl ausgemacht. Über die Normtabellen der Handanweisung werden anschliessend die IQ-Werte geschlechter- und altersspezifisch ermittelt und ausgewiesen (Petillon, 1984).

Allgemeine Intelligenz: IQ-Werte der Schülerinnen und Schüler

Von einer normalen Intelligenz gemäss dem CFT-20 (und weiteren gängigen deutschsprachigen Intelligenztests, z.B. Hamburg-Wechsler-Intelligenztestreihe) wird bei einem Intelligenzquotienten (IQ) gesprochen, der im *Mittel bei IQ 100 und einer Standardabweichung von 15* liegt, d.h. IQ 85 bis 115. Gemäss der ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen werden „leichte Intelligenzminderungen“ (F70) im IQ-Bereich 50-69 gefasst (Weiss, 1998) – also zwei Standardabweichungen tiefer als der Durchschnittsbereich. Liegt der Intelligenzquotient zwischen einer und zwei Standardabweichungen niedriger

als der Mittelwert (IQ 100), liegt dieser im IQ-Bereich zwischen 70 und 85. Dieser IQ-Bereich wird in der aktuellen ICD-10-Klassifikation nicht ausgewiesen (Dilling & Freyberger, 2010).

Die befragten Schülerinnen und Schüler (n=254) weisen im Durchschnitt einen Mittelwert von IQ 108 auf (der Median beträgt ebenfalls IQ 108). Das erreichte Minimum liegt bei einem einzigen Kind bei 70 IQ-Punkten und das erreichte Maximum liegt ebenfalls bei einem einzelnen Kind bei einem IQ von 150 (=Normierungsobergrenze des CFT-20). IQ-Werte unter 85 (zwei Standardabweichungen unterhalb vom Mittelwert) weisen insgesamt 13 Kinder bzw. *rund 5% der Schulkinder* aus. Im *durchschnittlichen Intelligenzbereich* (IQ 85-115) befinden sich insgesamt **64.9%** der Kinder. IQ-Punkte zwischen einer und zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert – im Bereich IQ 115-130 – konnten bei 60 Kindern (**23.6%**) ermittelt werden. IQ-Werte oberhalb von zwei Standardabweichungen vom Mittelwert (IQ > 130) weisen insgesamt 16 Kinder bzw. **6.3%** der Schulkinder auf.

Im folgenden Histogramm (vgl. *Abbildung 10*) ist die Häufigkeitsverteilung der erzielten IQ-Werte der untersuchten Schülerinnen und Schüler dargestellt.

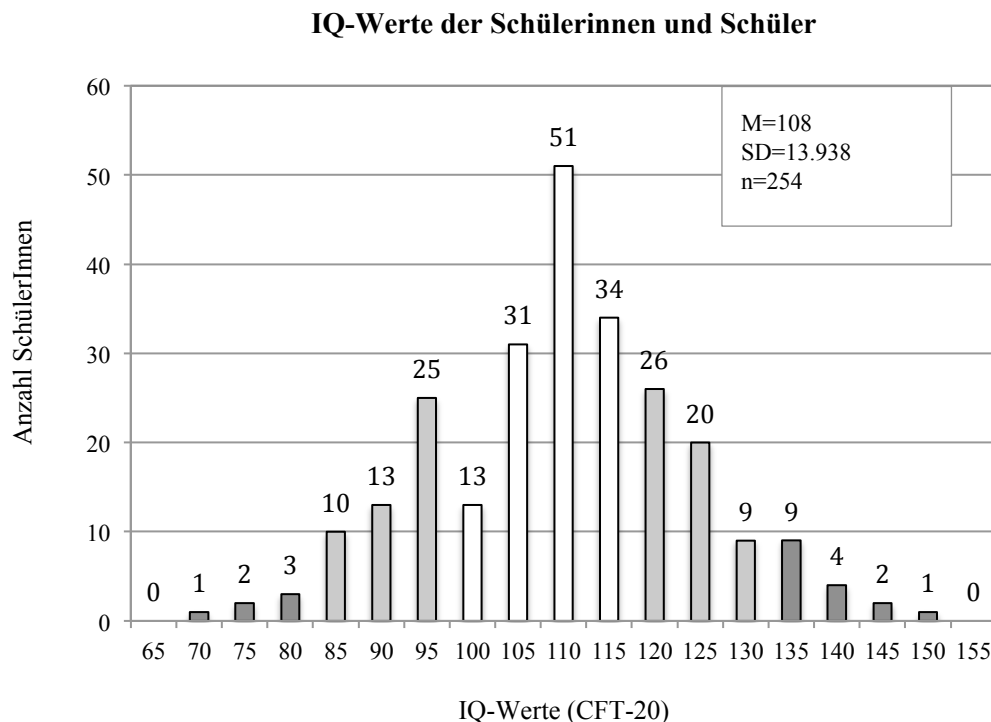


Abbildung 10: IQ-Werte der Schülerinnen und Schüler (n=254)

Beim statistischen Datenvergleich der Schulkinder- und Lehrpersonendaten (vgl. Kapitel 6) werden die Ergebnisse der Einschätzungen zur *allgemeinen Intelligenz* des Kindes durch die Lehrpersonen mit den Ergebnissen des CFT-20 der Kinderuntersuchung vergleichend dargestellt. Zudem werden die Einschätzungen der Eltern und der Lehrpersonen zu den *aktuellen Schulleistungen* der Schulkinder einander gegenübergestellt und analysiert.

Als Nächstes wird die statistische Prüfung der Testversion des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen dargestellt.

5.3 Auswertung der Lehrpersonenbefragung

Der entwickelte „Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ (Testversion) wird im Folgenden aufgrund der erhobenen Daten statistisch überprüft. Es liegen Daten von *15 Lehrpersonen* im Umfang von insgesamt *261 Einschätzungen von Kindern der Mittelstufe* (N=261) zu insgesamt *sechs* verschiedenen *Subdimensionen* vor: allgemeine Persönlichkeit, schulische Motivation, Stresserleben und Stressbewältigung, aktuelle Schulleistungen, Sozialverhalten sowie Sozialerleben.

Zunächst wird eine Itemanalyse durchgeführt. Danach werden die Subdimensionen faktorenanalytisch überprüft und anschliessend wird eine Reliabilitätsanalyse vorgenommen.

5.3.1 Itemanalyse

Im Folgenden werden die Items des LEVL (Testversion) analysiert. Dazu werden die *Itemverteilung* (Boden- und Deckeneffekte), die *Itemschwierigkeit* und die *Itemstreuung* dargestellt³².

Alle im Folgenden analysierten Daten weisen *Ordinalskalenniveau* auf. Daher wird der Median (und zusätzlich der Modus) zur Ermittlung der Itemschwierigkeit und das Quantil zur Analyse der Itemstreuung berechnet. Zudem werden Minimum- bzw. Maximum-Werte (Itemverteilung: Boden- bzw. Deckeneffekte) ausgewiesen.

Zunächst werden die Items der sechs Skalen der „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale“ analysiert: emotional bedingte Leistungsstörung, initiale Angst / somatische Beschwerden, Reaktion auf Misserfolg, Aggression, Neurotizismus und Extraversion.

³² Die Itemverteilungen werden ermittelt, weil diese sich auf die Korrelationshöhe der Items in der Faktorenanalyse auswirken können. Items, die unterschiedlich verteilt sind bzw. eine unterschiedliche Schiefe aufweisen, führen oft zu schwach monotonen Zusammenhängen und dazu, dass keine maximalen Korrelationen zwischen den Items erreicht werden können (Bühner, 2006, S. 192).

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

Emotional bedingte Leistungsstörung (EL)

Die Skala „emotional bedingte Leistungsstörung“ besteht aus insgesamt vier Items. Die *Abbildung 11* weist die wichtigsten Analyse-Werte der vier Items im Vergleich aus. Die befragten Lehrpersonen haben bei den Fragen zum Merkmal „emotional bedingte Leistungsstörung“ am häufigsten mit „selten“ (Median=1) geantwortet. Einzig beim Item 1 („Träumt während des Unterrichts“) liegt die häufigste Nennung zwischen „selten“ und „manchmal“ (Median=1.5). Die Werteskala wurde voll ausgeschöpft: das Minimum beträgt 0 (=„nie“) und das Maximum liegt bei 3 (=„häufig“). Bei mindestens 75% aller Schülerinnen und Schüler treten die Merkmale der „emotional bedingten Leistungsstörung“ „manchmal“ (2) oder weniger häufig auf.

Gemäss den befragten Lehrpersonen träumen rund **17.7%** der Schulkinder (n=260) *häufig* während des Unterrichts. Ebenfalls weisen gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen rund **16.2 %** der befragten Kinder (n=260) *häufig* Probleme im Bereich der Aufmerksamkeit beim Lösen von Aufgaben auf. Bei **7.9%** der Schülerinnen und Schüler (n=253) werden *häufig* Selbstzweifel und bei **10%** der Kinder (n=260) *häufige* Unsicherheit bzw. Minderwertigkeitsgefühle bezüglich den schulischen Anforderungen festgestellt.

In der nachfolgenden *Abbildung 11* sind die Histogramme zu den vier Items der Skala „emotional bedingte Leistungsstörung“ dargestellt:

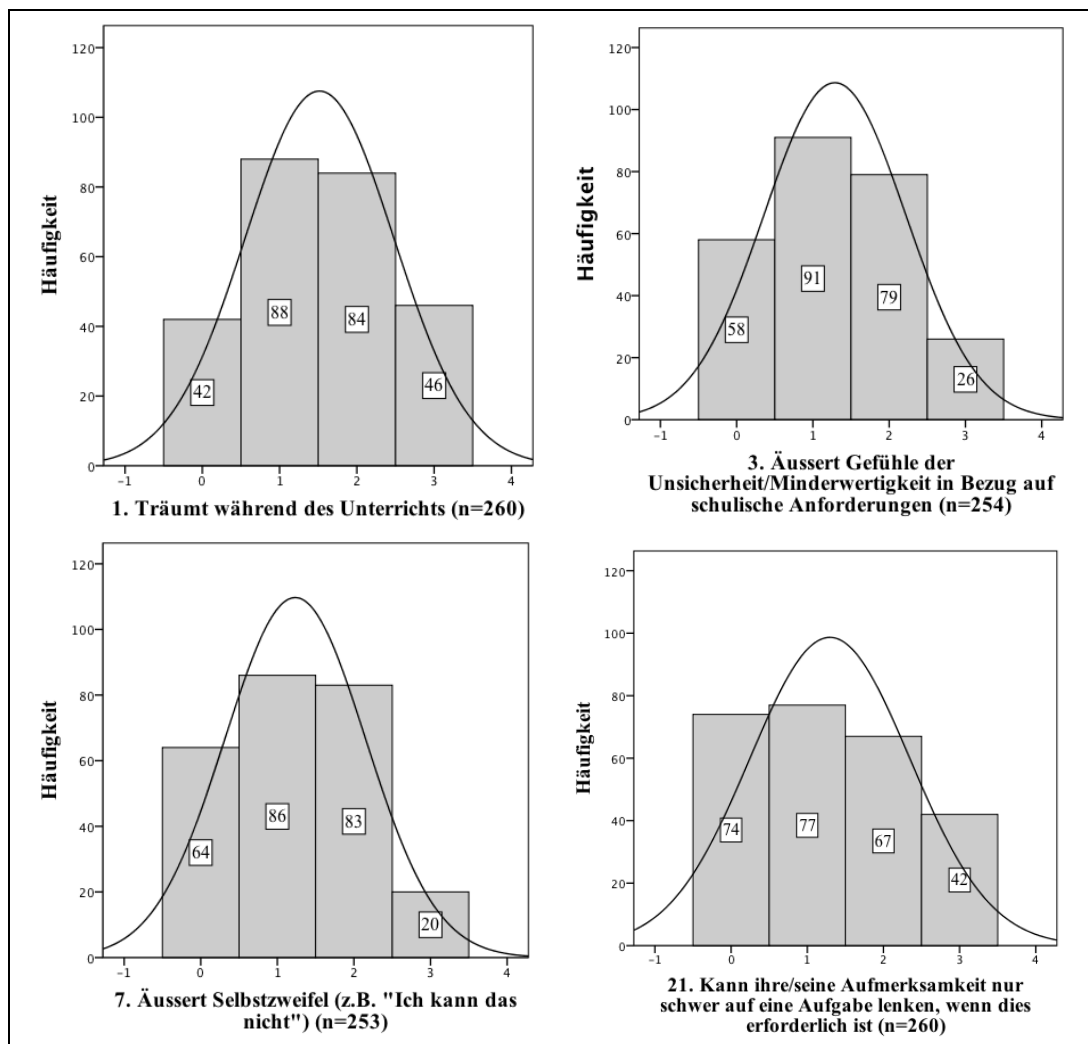


Abbildung 11: Emotional bedingte Leistungsstörung – Häufigkeitsverteilungen der Items 1, 3, 7 und 21
 0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Initiale Angst / somatische Beschwerden (AS)

Drei Items bilden die Skala „initiale Angst / somatische Beschwerden“. Die Schülerinnen und Schüler äussern gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen am häufigsten „nie“ (Modus=0) oder „selten“ (Modus=1) Merkmale von „initialer Angst / somatischen Beschwerden“. Die Werteskala wurde voll ausgeschöpft (Minimum=0, Maximum=3). Mindestens 75% der Schülerinnen und Schüler zeigen gemäss den Lehrpersonen bei den Items 5 (n=259) und 15 (n=260) „selten“ oder „nie“ körperliche nervöse bzw. erregte Verhaltensweisen. Es sind mindestens 75% der Schülerinnen und Schüler (n=260), welche gemäss der Lehrpersonen *manchmal oder weniger häufig* Ängste oder Sorgen (Item 9) äussern.

Die befragten Lehrpersonen stellen bei **4.2%** der Kinder (n=259) *häufig* erregtes Verhalten fest. **5.8%** der Kinder (n=260) äussern gemäss den Lehrpersonen *häufig* Ängste oder Sorgen und bei rund **8.0%** (n=260) wird *häufig* nervöses Verhalten festgestellt.

Die Histogramme zu den drei Items der Skala „initiale Angst / somatische Beschwerden“ sind nachfolgend dargestellt: Die Items 5 und 15 zeigen beide eine *rechts-schiefe* Verteilungstendenz. Beim Item 9 dagegen treten bedeutend mehr „selten“ (1) und „manchmal“ (2) sowie weniger „nie“ (0) Antworten auf, so dass das Item 9 durch eine grössere Streuung gekennzeichnet ist.

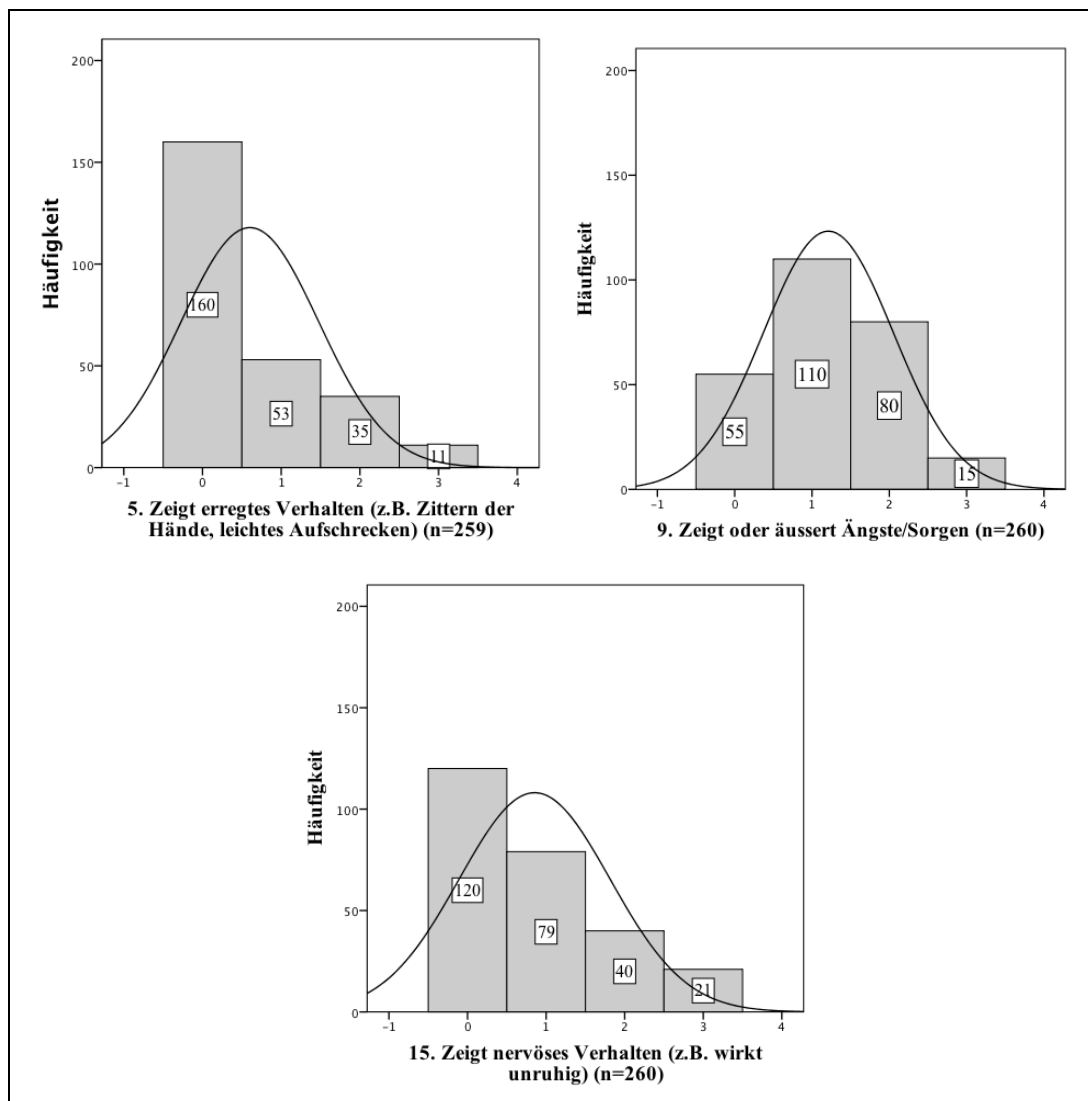


Abbildung 12: Initiale Angst / somatische Beschwerden – Häufigkeitsverteilungen der Items 5, 9 und 15
 0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Reaktion auf Misserfolg (RM)

Die Items zur „Reaktion auf Misserfolg“ weisen im Vergleich mit den vorhergehenden beiden Skalen zur Persönlichkeit *mehr fehlende Werte* auf. Bei den Items 6 (n=232) bzw. 16 (n=229) haben die Lehrpersonen (N=15) in 29 bzw. 32 Fällen keine Angaben gemacht. Der Median liegt bei drei (Items: 6, 16 und 18) der vier Items bei 1=“selten“ und beim Item 19 bei 2=“manchmal“. Bei mindestens 75% aller Schülerinnen und Schüler treten die Merkmale „Reaktion auf Misserfolg“ *manchmal oder weniger häufig* auf.

Bei den Items 6 (n=232), 16 (n=229) und 18 (n=252) sind es zwischen 20 und 24 Kinder bzw. **9 bis 10%** der Schülerinnen und Schüler, die sich gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen *häufig* bezüglich schulischer Misserfolge sorgen. Beim Item 19 (n=254) sind es **16.5%** der Kinder, die bei anspruchsvolleren Aufgaben gemäss den Lehrpersonen *häufig* schnell aufgeben.

Die *Abbildung 13* veranschaulicht die Häufigkeitsverteilungen der Items der Skala „Reaktion auf Misserfolg“:

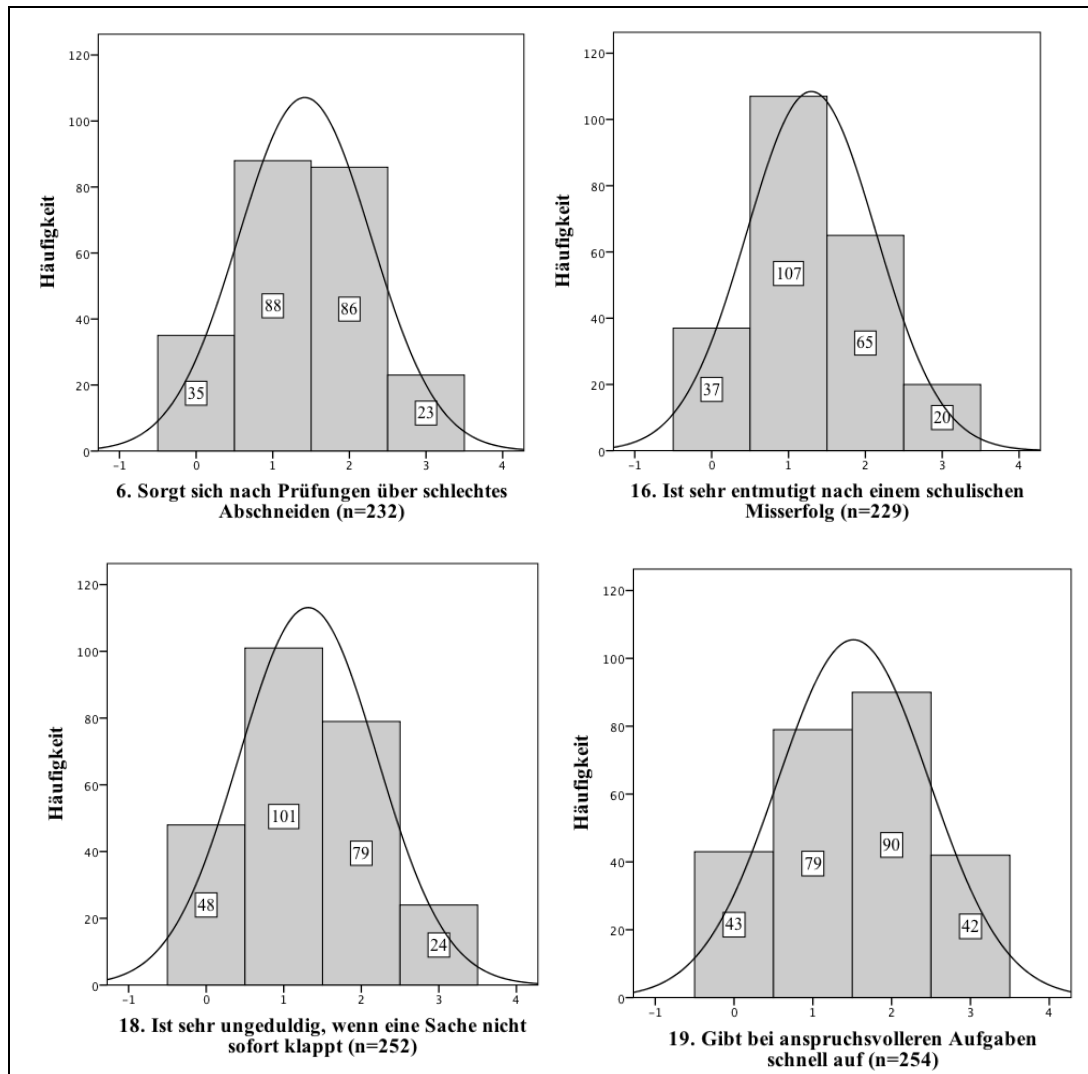


Abbildung 13: Reaktion auf Misserfolg – Häufigkeitsverteilungen der Items 6, 16, 18 und 19
 0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Aggression (AG)

Bei der Skala „Aggression“ liegt die Itemschwierigkeit der drei Items sehr tief bei Median 1=„selten“ bzw. 0=„nie“. Trotzdem wird die Werteskala voll ausgeschöpft (Maximum=3; Minimum=0).

Die Lehrpersonen geben an, dass rund **30%** der Schülerinnen und Schüler (n=258) *manchmal* bis *häufig* Erwachsenen widersprechen. Aggressives oder risikoreiches Verhalten zeigen gemäss den Lehrpersonen **18%** (n=259) *bzw.* **16%** (n=244) der Kinder *manchmal* bis *häufig*.

Nachfolgend sind die Häufigkeitsverteilungen der Skala „Aggression“ dargestellt. Alle drei Items weisen eine *rechts-schiefe* Verteilung auf.

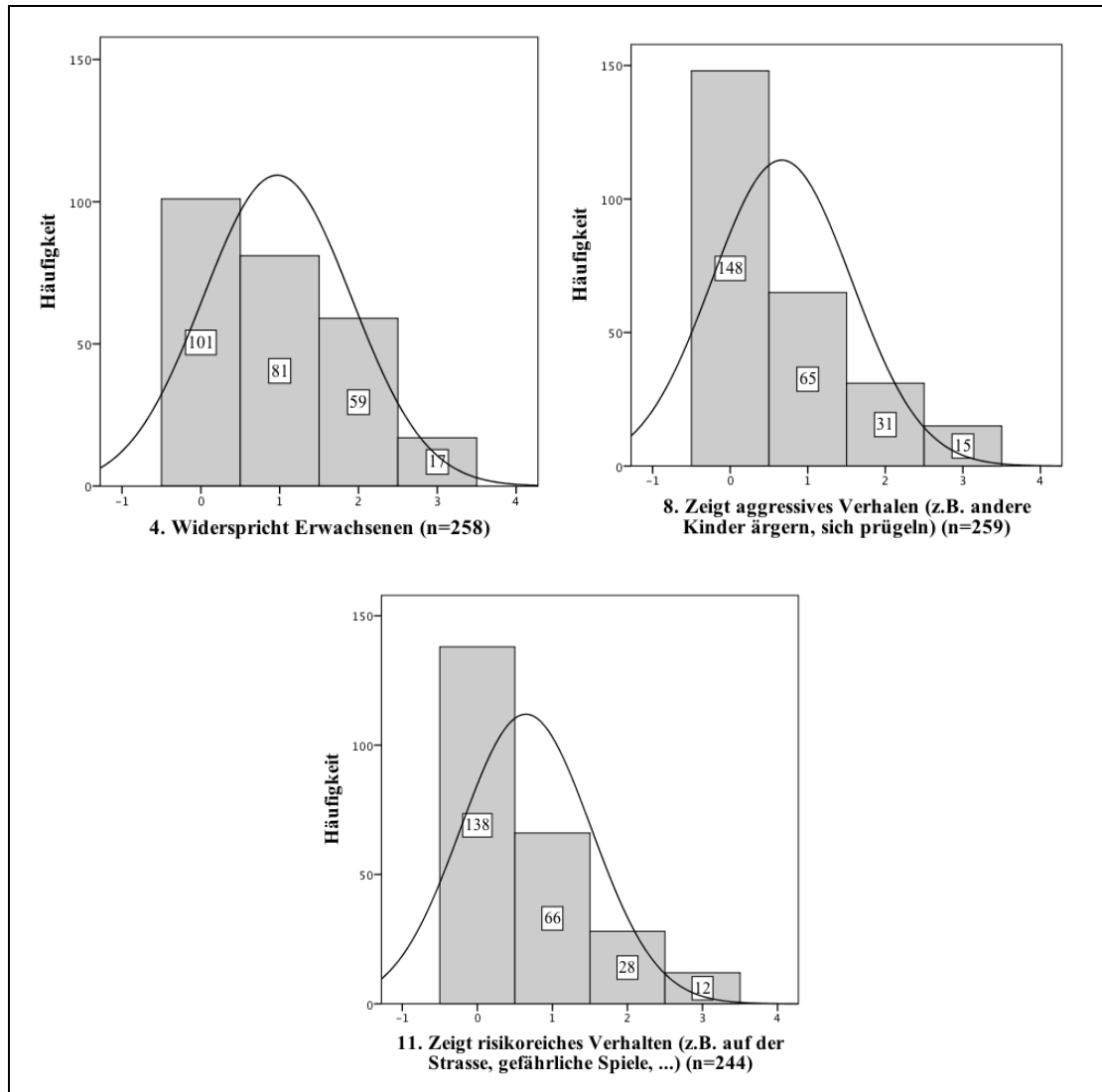


Abbildung 14: Aggression – Häufigkeitsverteilungen der Items 4, 8 und 11
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Neurotizismus (NE)

Die Itemschwierigkeit der Skala „Neurotizismus“ (3 Items) liegt bei 1=„selten“ (=Median). Mindestens 75% der Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrpersonen „manchmal“ oder weniger häufig als emotional instabil eingeschätzt. Es liegt bei allen drei Items eine Streuung über den ganzen Wertebereich (0 bis 3) vor.

11% der Kinder sind gemäss den Lehrpersonen *häufig* schnell irritiert (n=258) und übermässig empfindsam (n=254). Rund **9%** der Kinder (n=261) wirken im Unterricht *häufig* teilnahmslos.

Alle drei Items zeigen eine *rechts-schiefe Verteilungstendenz*, wobei das Item 14 die grösste Schiefe aufweist. Die Histogramme zu den drei Items der Skala „Neurotizismus“ sind in der *Abbildung 15* dargestellt.

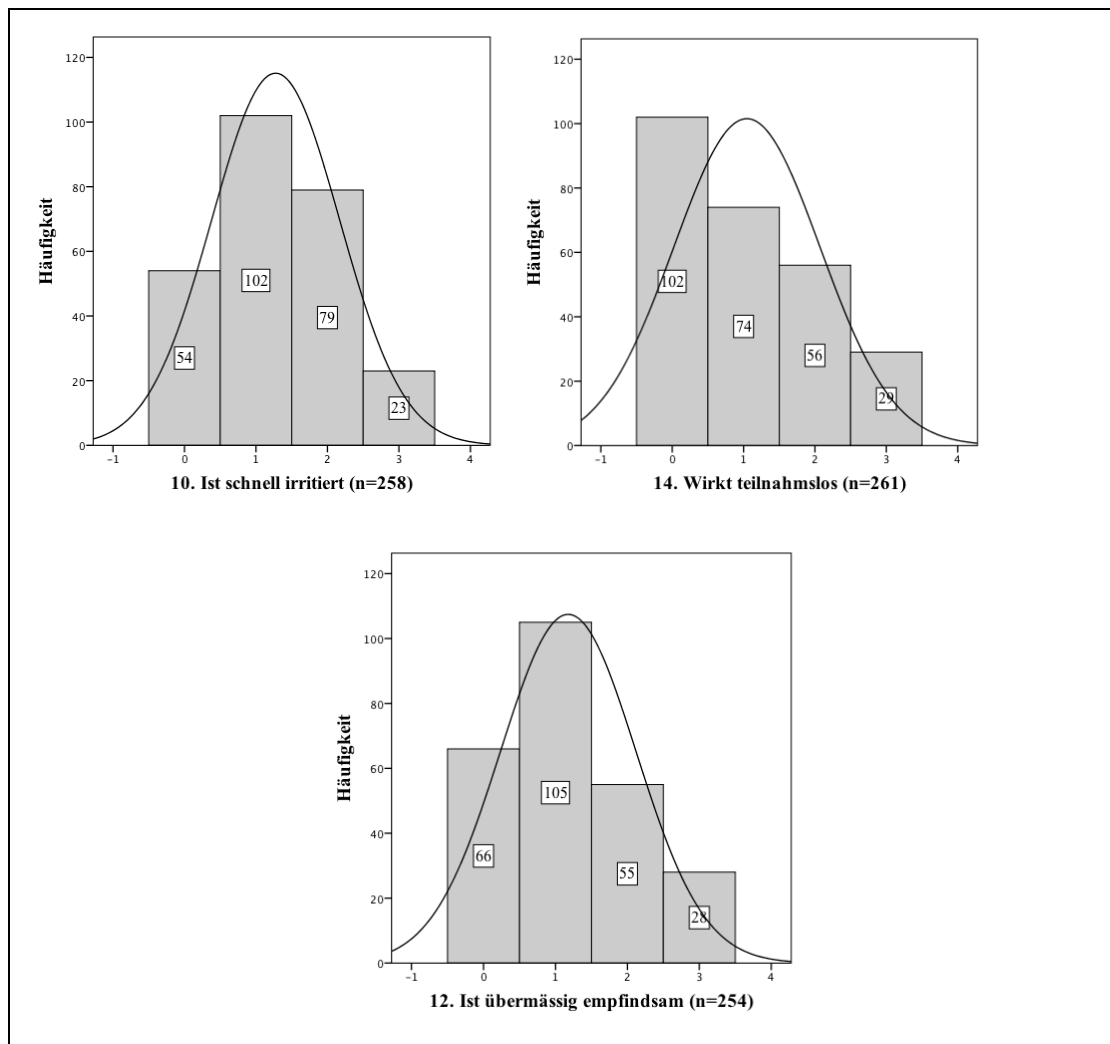


Abbildung 15: Neurotizismus – Häufigkeitsverteilungen der Items 10, 12 und 14
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Extraversion (EX)

Die befragten Lehrpersonen (N=15) haben die meisten Kinder bei den fünf Items zur „Extraversion“ mit 2=„manchmal“ (Item 2 und 17) und 3=„häufig“ (Item 13, 20 und 22) beurteilt. Der Wertebereich wird dabei vollständig ausgeschöpft (Minimum=0; Maximum=3). Mindestens 50% der Schulkinder zeigen gemäss den Lehrpersonen *manchmal oder häufig* extravertierte Verhaltensweisen.

Gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen beschäftigen sich rund **36.8% häufig** und **23.8%** der Kinder (n=261) *nie oder selten* ausdauernd mit Aufgaben. **46%** der Kinder (n=261) zeigen nach den Lehrpersonen *häufig* Selbstständigkeit bei Arbeitsaufträgen in der Schule. Dagegen werden **22.2%** der Schulkinder (n=261) *nie oder selten* als selbstständig erlebt. Über die Hälfte (**53.6%**) der Kinder (n=261) wird durch die Lehrpersonen *häufig* als verantwortungs- und pflichtbewusst wahrgenommen. *Nie oder selten* als verantwortungs- und pflichtbewusst eingestuft werden **18.0%** der Schulkinder. *Häufig* offen Neuem gegenüber sind gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen rund **42%** der Kinder (n=254). Bei **14.2%** der Kinder wird dies *nie oder selten* beobachtet. Von den Lehrpersonen werden **16.1%** der Kinder *nie oder selten* und **51.2%** der Kinder *häufig* hilfsbereit erlebt (n=254).

Die fünf Items der Skala „Extraversion“ zeigen alle eine *links-schiefe* Verteilungstendenz, wobei die drei Items 13 (Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein), 20 (Hilfsbereitschaft) und 22 (Selbstständigkeit im Handeln) stärker rechts-steil sind. Die Histogramme sind in *Abbildung 16* veranschaulicht.

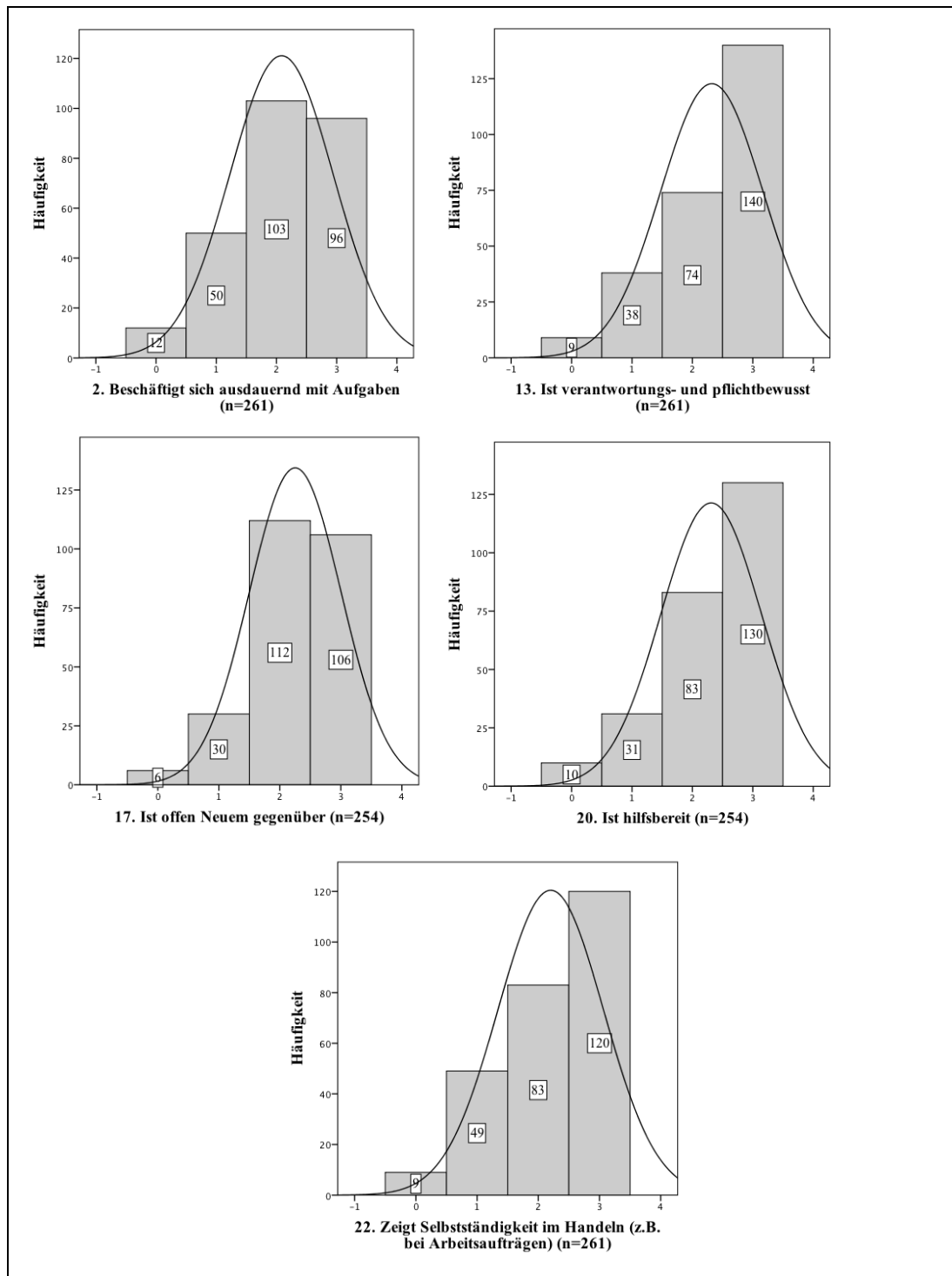


Abbildung 16: Extraversion – Häufigkeitsverteilungen der Items 2 ,13 ,17, 20 und 22
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Schulische Motivation

Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept (SFS)

Beim „schulischen Fähigkeitsselbstkonzept“ weisen die Items 23 und 29 (links-schiefe Verteilung) gegenüber dem Item 34 (rechts-schiefe Verteilung) eine entgegengesetzte Häufigkeitsverteilung auf. Der Median liegt bei den Items 23 und 29 bei 2=„manchmal“, beim Item 34 bei 1=„selten“. Der Wertebereich wird bei allen Items voll ausgeschöpft (Minimum=0; Maximum=3). Mindestens 75% der Schülerinnen und Schüler trauen sich gemäss den Lehrpersonen *manchmal oder häufiger* gute Leistungen zu (Item 23; n=247) und die Kinder sind *manchmal oder häufiger* überzeugt, die schulischen Anforderungen gut meistern zu können (Item 29; n=237). Bei mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler zeigen sich die Kinder gemäss den Lehrpersonen *selten oder nie* überzeugt, begabter als die Anderen in der Klasse zu sein.

Nach den Lehrpersonen sind es ca. **40%** der Schülerinnen und Schüler (Item 23: n=247/ Item 29: n=237), die sich *häufig* gute schulische Leistungen zutrauen und überzeugt sind, die alltäglichen schulischen Anforderungen gut meistern zu können. Etwa 20% der Kinder (Item 23: n=247 / Item 29: n=237) werden in diesen Bereichen mit *nie oder selten* beurteilt. **15.4%** der Kinder (n=228) sind gemäss den Aussagen der Lehrpersonen *häufig* überzeugt, begabter als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu sein.

Die Histogramme zu den drei Items der Skala „schulisches Fähigkeitsselbstkonzept“ sind in der *Abbildung 17* dargestellt. Das Item 34 weist gegenüber den anderen beiden Items eine grosse Streuung auf.

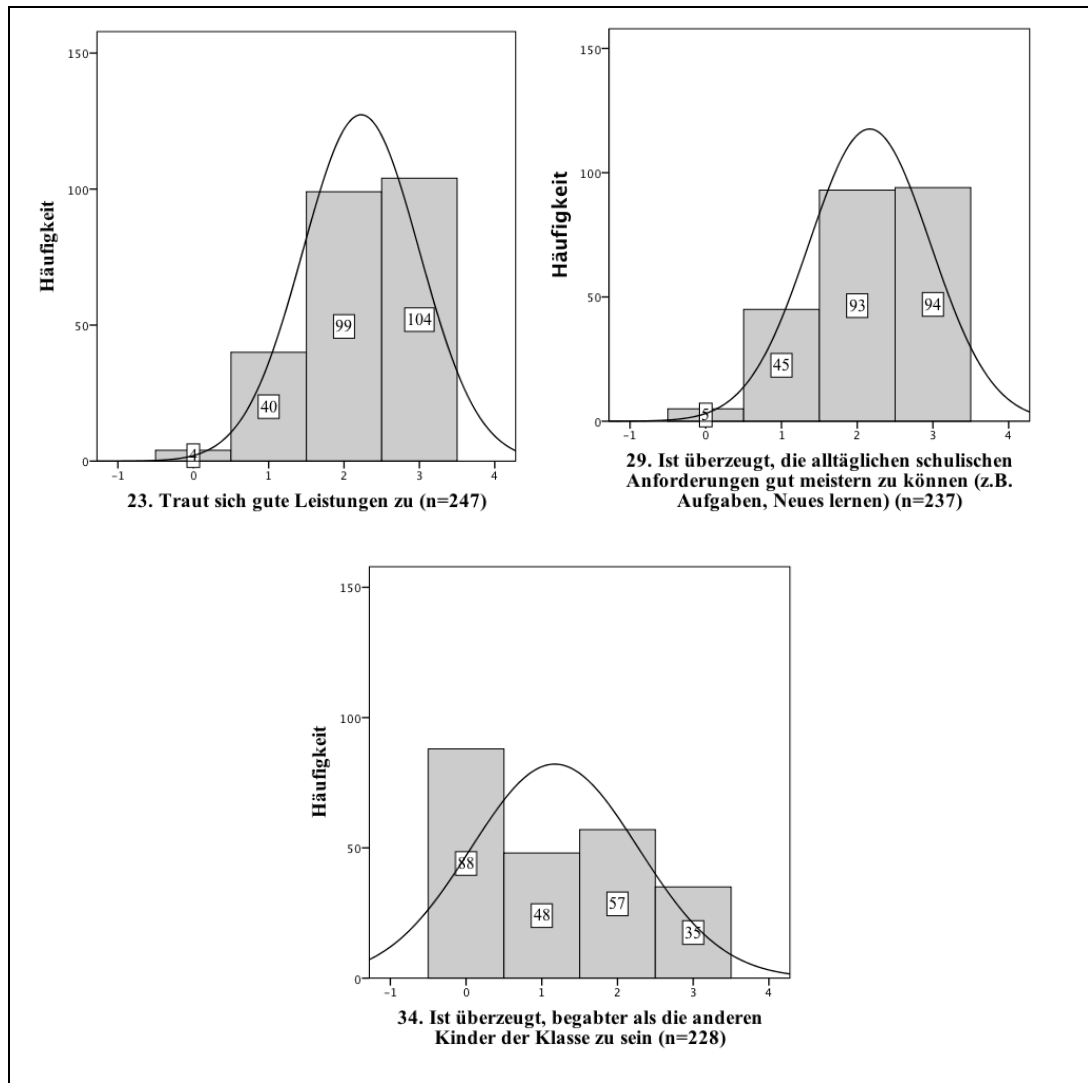


Abbildung 17: Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept – Häufigkeitsverteilungen der Items 23, 29 und 34
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Kausalattribution – Umgang mit Erfolg und Misserfolg (ATT)

Bei der Skala „Kausalattribution“ haben die befragten Lehrpersonen besonders häufig keine Angaben gemacht („weiss nicht“ angekreuzt). Dies zeigt sich in der hohen Anzahl fehlender Werte bei allen vier Items: Item 24=74 fehlende Werte (n=187); Item 25=53 fehlende Werte (n=208); Item 26=46 fehlende Werte (n=215); Item 27=41 fehlende Werte (n=220). Bei drei Items (25, 26, 27) bewerteten gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen mindestens 50% der Kinder *manchmal oder häufiger* schulische Erfolge bzw. Misserfolge selbstwertförderlich. Mindestens 50% der Befragten geben an, dass die Kin-

der *selten oder weniger häufig* schulische Misserfolge dem Zufall zuschreiben (vgl. Item 24).

Schulische Misserfolge schreiben gemäss den Lehrpersonen **2.7%** der Kinder (n=187) *häufig* dem Zufall und **12%** der Kinder (n=208) den schwierigen Aufgaben zu. *Rund 47%* der Schülerinnen und Schüler attribuieren Erfolge nach Ansicht der Lehrpersonen *häufig* mit den eigenen Fähigkeiten (n=215) und mit eigener Anstrengung (n=220).

Die Häufigkeitsverteilungen der *Kausalattributionen bei schulischen Erfolgen* (Item 26 und 27) sind in sehr ähnlicher Weise *links-schief* verteilt. Bei den *Kausalattributionen bei schulischen Misserfolgen* dagegen (Item 24 und 25) sind die *Schiefen in auffälliger Weise unterschiedlich*: Das *Item 24 ist eher rechts-schief* verteilt und das *Item 25 weist eine eher links-schiefe Verteilungstendenz auf*. Die Histogramme sind im Folgenden dargestellt (vgl. *Abbildung 18*).

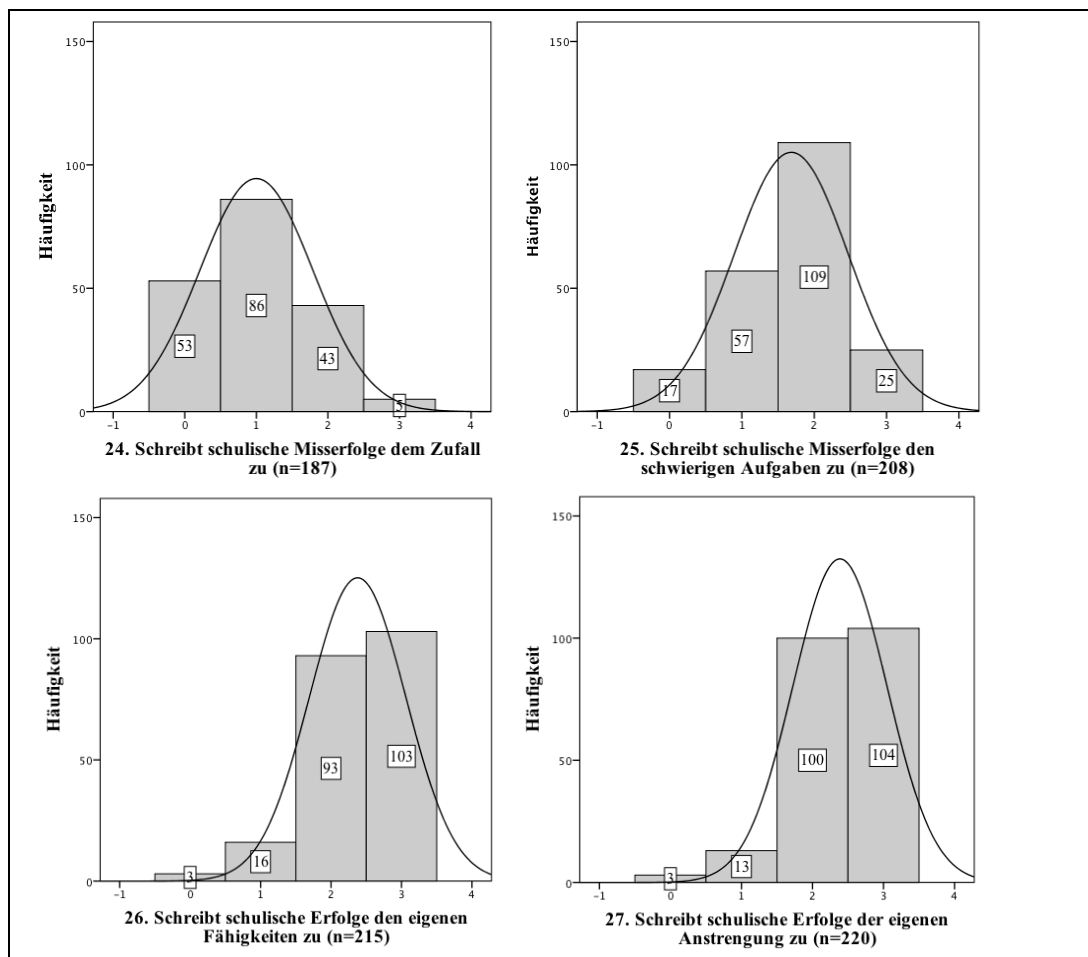


Abbildung 18: Kausalattribution – Häufigkeitsverteilungen der Items 24, 25, 26 und 27
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Zielorientierung (ZO): Aufgaben- und Ichorientierung

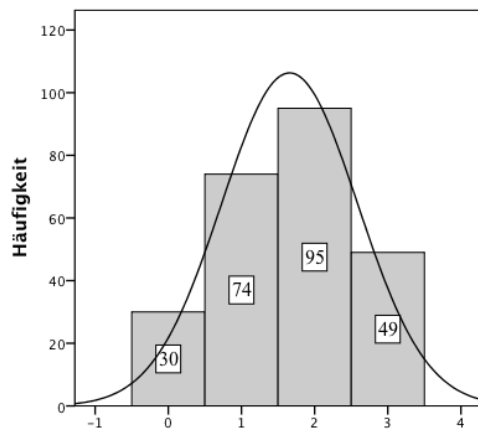
Die fünf Items zur Zielorientierung (Aufgaben- und Ichorientierung) weisen alle einen Median von 2 (=“manchmal“) auf. Die Werteskala wird vollständig ausgeschöpft (Minimum=0; Maximum=3). Es sind einige fehlende Werte zu verzeichnen, die besonders auf die Items zur Ichorientierung zurückzuführen sind (Item 30 und Item 33; 57 bzw. 37 fehlende Werte). Bei allen fünf Items zur Zielorientierung geben die Lehrpersonen an, dass mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler sich *manchmal oder häufiger* lern- oder leistungsbezogene Ziele setzen.

Gemäss den Lehrpersonen zeigen **20 bis 23%** der Schulkinder (n=248; n=249) *häufig* eine Aufgabenzielorientierung. Eine Zielorientierung mit *häufig* ichorientiertem Verhalten schätzen die Lehrpersonen bei **21%** (Item 30; n=208) bzw. **27%** (Item 33; n=224) der Kinder ein.

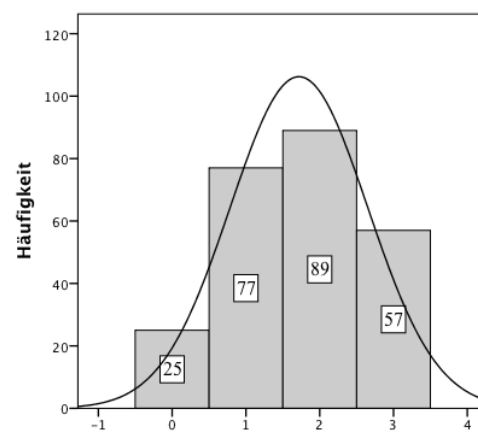
Die Histogramme der Items zur „Zielorientierung“ sind im Folgenden getrennt für die „Aufgabenorientierung (ZOA)“ und die „Ichorientierung (ZOI)“ aufgeführt.

Die Items zur Aufgabenorientierung weisen eine ähnliche Verteilungstendenz auf. Die beiden Items (30, 33) zur Ichorientierung unterscheiden sich bezüglich ihrer Streuung: Das *Item 33 weist eine grössere Streuung* auf als das Item 30.

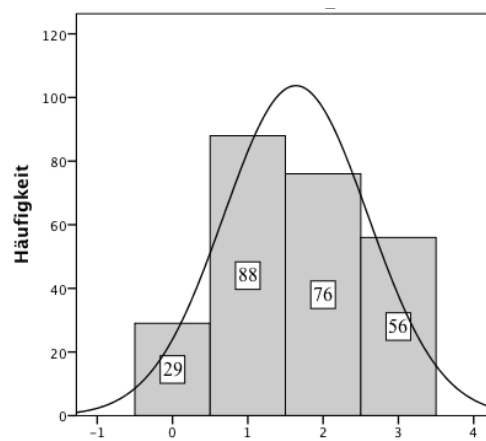
Zielorientierung – Aufgabenorientierung (ZOA)



28. Will über Gelerntes noch mehr wissen (n=248)



31. Will komplizierte Aufgaben wirklich verstehen (n=248)



32. Beschäftigt sich gerne intensiv mit dem Lösen von Problemen/ Aufgaben (n=249)

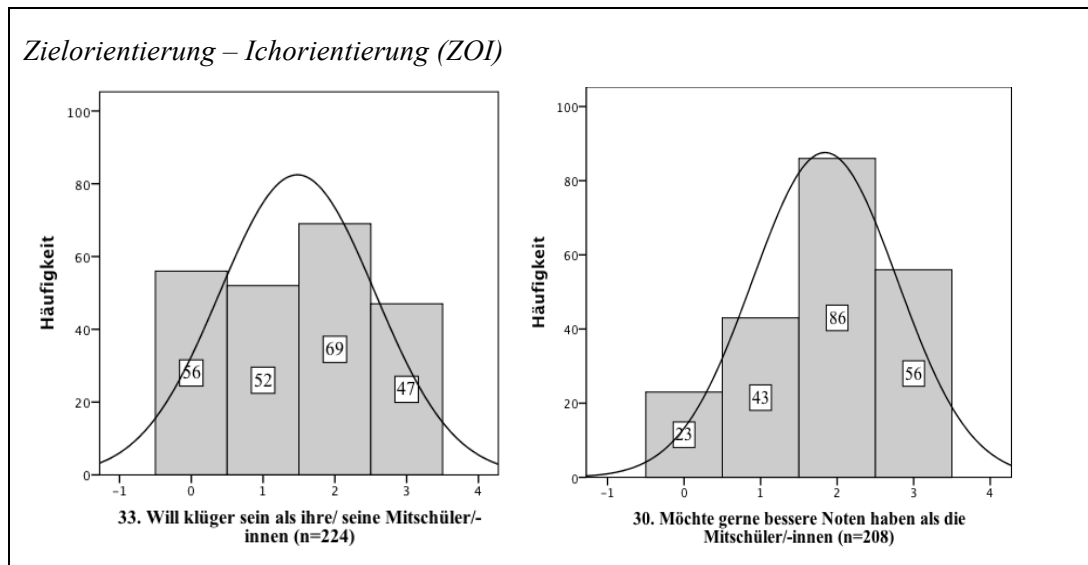


Abbildung 19: Zielorientierung – Häufigkeitsverteilungen der Items 28, 31, 32 (Aufgabenorientierung) und 30, 33 (Ichorientierung);
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Stresserleben und -bewältigung

Aktuelles Stresserleben (SSA)

Alle fünf Items der Skala „aktuelles Stresserleben (SSA)“ haben eine *rechts-schiefe* Verteilungstendenz, wobei die Items 37 und 42 weniger schief verteilt sind als die anderen drei Items. Diese beiden Items weisen dementsprechend einen höheren Median von 1 (=„selten“) gegenüber den Items 36, 44 und 45 auf, welche einen Median von 0 (=„nie“) ausweisen. Die meisten Lehrpersonen geben an, dass alltäglicher Stress in der Schule bei den Kindern *nie* (Modus=0) beobachtbar ist. Die Werteskala wird ausgeschöpft (Minimum=0; Maximum=3).

Nach den Aussagen der Lehrpersonen sind **2.7%** der Kinder *häufig* und **10.1%** *manchmal* (n=257) gestresst aufgrund mangelnder Sozialkontakte in der Schule. *Häufigen* Stress aufgrund schlechter Schulleistungen haben gemäss den Lehrpersonen **4.7%** der Schülerinnen und Schüler und **25.3%** der Kinder haben diesen *manchmal* (n=253). Sozialer Stress mit Eltern oder Freunden wird bei **11.3%** der Kinder (n=256) *häufig* eingeschätzt. Hausaufgaben bereiten **6.3%** *häufig* und **16%** der Kinder (n=255) *manchmal* Stress. Insgesamt drei Kinder der Stichprobe (**1.1%**; n=261) fehlen gemäss den Lehrpersonen *häufig* im Unterricht.

Alle Items zum „aktuellen Stresserleben“ weisen eine *rechts-schiefe* Verteilungstendenz auf. Das *Item 42* (Stress wegen Streit mit Freunden oder Eltern) weist die *grösste Streuung* bei den Antworten auf. Die *höchste Schiefe* aller Items besteht beim *Item 45* (zum

Fehlen im Unterricht). Nachfolgend sind die Histogramme zu den fünf Items der Skala „aktuelles Stresserleben“ in der *Abbildung 20* dargestellt.

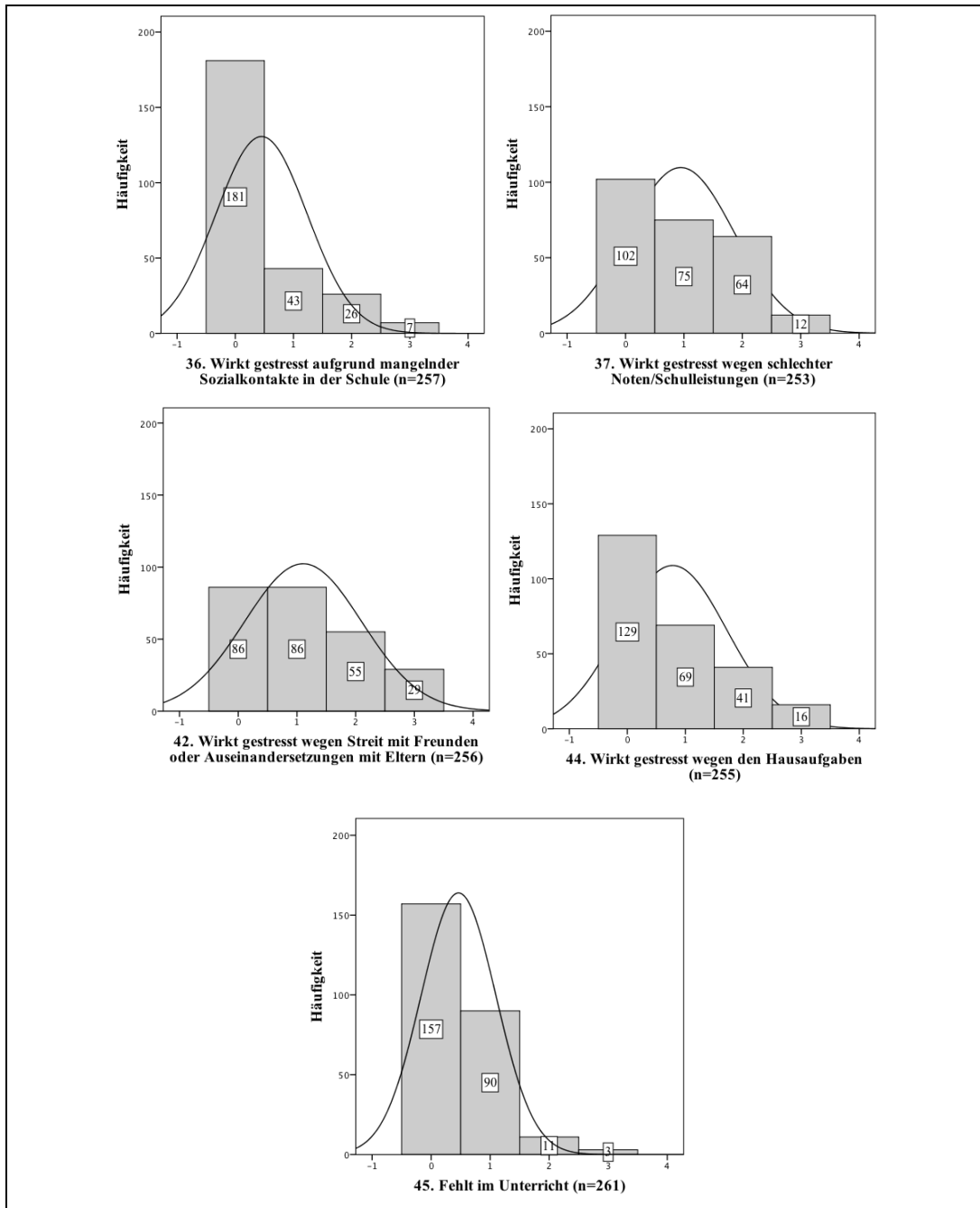


Abbildung 20: Aktuelles Stresserleben – Häufigkeitsverteilungen der Items 36, 37, 42, 44 und 45
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Physische Stresssymptomatik (SSP)

Gemäss den befragten Lehrpersonen ist die „physische Stresssymptomatik (SSP)“ beim grössten Teil der Schülerinnen und Schüler sehr niedrig ausgeprägt (Modus=Median=0). Die Itemverteilungen sind daher alle ausgeprägt *rechts-schief*. Die Werteskala wird trotzdem vollständig ausgeschöpft (Minimum=0; Maximum=3).

Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen klagen **3.5%** häufig und **4.8%** der Schulkinder (n=229) *manchmal* über Schlafstörungen. Kopf- und Bauchschmerzen werden bei **3.1%** häufig und bei **11.2%** der Kinder *manchmal* (n=258) in der Schule geäussert. **3.5%** der Kinder (n=260) klagen gemäss den Lehrpersonen häufig und **13%** der Schülerinnen und Schüler *manchmal* über Müdigkeit, Erschöpfung oder Schwindelgefühle.

Es folgen die Histogramme zur Veranschaulichung der jeweiligen Itemverteilungen.

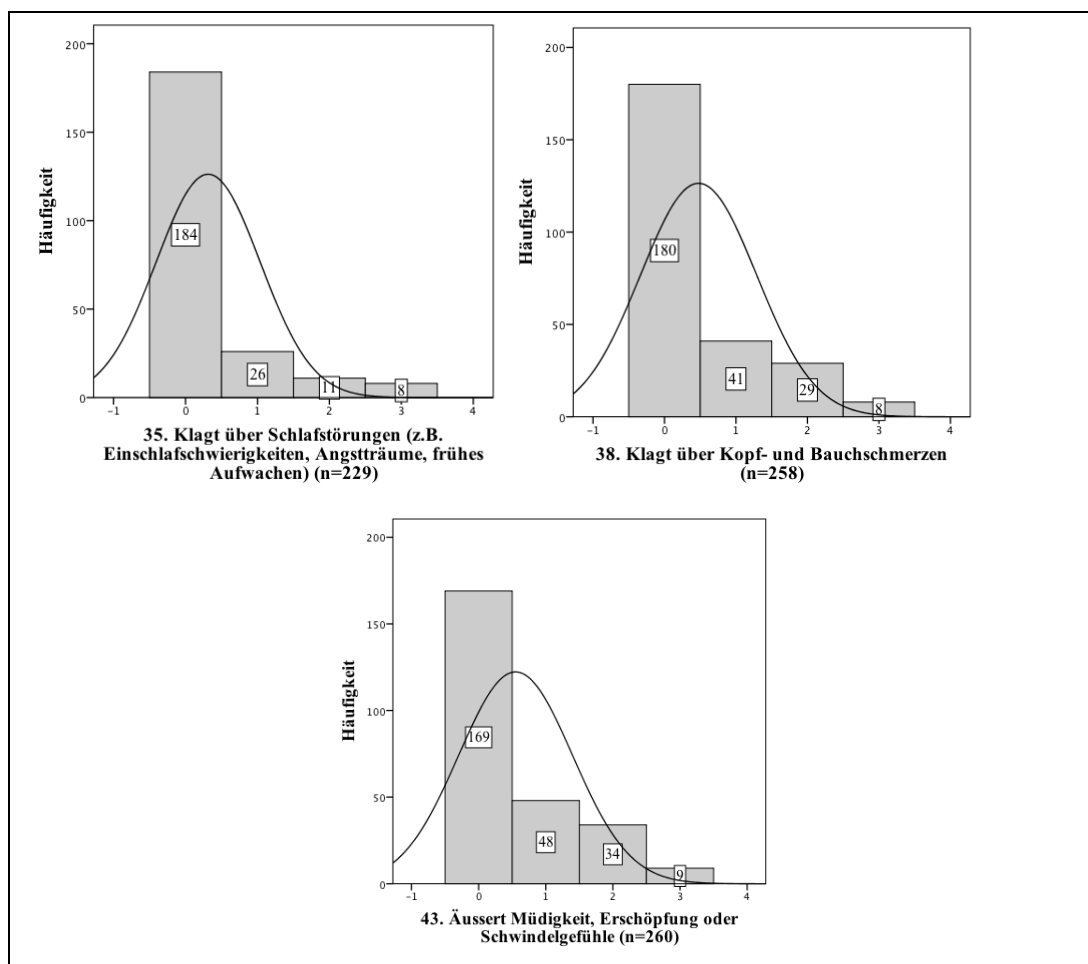


Abbildung 21: Physische Stresssymptomatik – Häufigkeitsverteilungen der Items 35, 38 und 43
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Stressbewältigung (SSB)

Während die beiden Items 39 und 41 inhaltlich konstruktive Stressbewältigungsstrategien (Suche nach sozialer Unterstützung / problemorientiertes Handeln) beschreiben, handelt es sich bei hoher Ausprägung beim Item 40 um eine eher destruktive Strategie (destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation). Dieser theoretische Unterschied der Skala „Stressbewältigung“ zeigt sich auch in den Itemverteilungen. Während der Median (2) bei den Items 39 und 41 bei „manchmal“ liegt, beträgt dieser beim Item 40 „selten“ (1). Die Lehrpersonen haben beim Item 40 angegeben, dass *die meisten* Schülerinnen und Schüler *nie* (Modus=0) destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulierung zur Stressbewältigung in der Schule einsetzen. Bei den anderen beiden Items (konstruktive Stressbewältigungsstrategien) liegt der Median bei „manchmal“ (2). Die Lehrpersonen beobachten bei 75% der Schulkinder *manchmal oder weniger häufig* Stressbewältigungsstrategien.

Häufig konstruktive Bewältigungsstrategien (Item 39; n=223 und Item 41; n=219) wenden nach den Lehrpersonen rund **17%** der Schülerinnen und Schüler in Stresssituationen an (n=223; n=219). Eher destruktiv-ärgerbezogene emotionsregulierende Strategien (Item 40) setzen gemäss den Lehrpersonen **13%** der Kinder (n=255) *häufig* zur Stressbewältigung ein.

Alle Wertebereiche werden bei den drei Items ausgeschöpft (0=Minimum; 3=Maximum). Das Item 40 ist als einziges Item *rechts-schief* verteilt. Die Histogramme sind nachfolgend dargestellt (vgl. Abbildung 22).

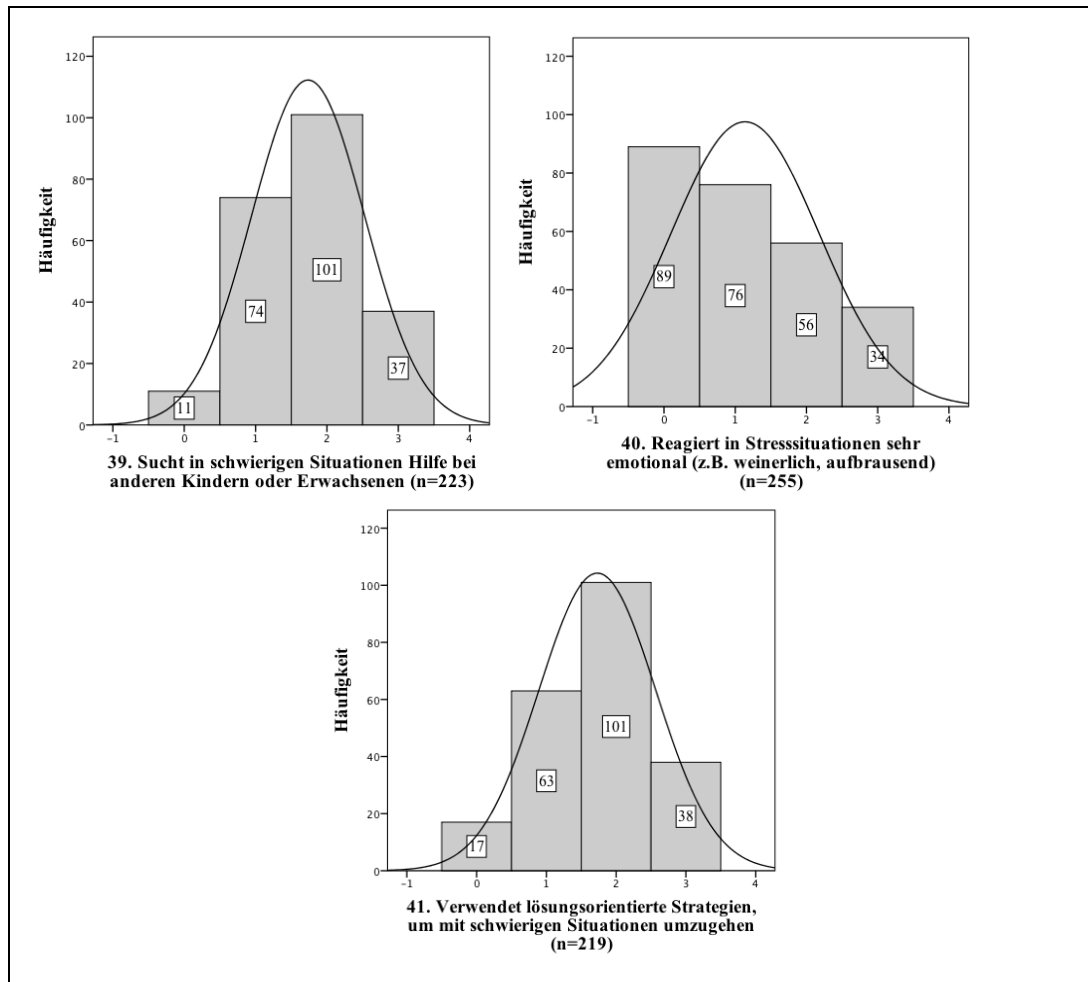


Abbildung 22: Stressbewältigungsstrategien – Häufigkeitsverteilungen der Items 39, 40 und 41
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Sozialverhalten

Kontaktbereitschaft (KBS)

Gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen zeigen die meisten Schülerinnen und Schüler eine *häufige* „Kontaktbereitschaft“. Beim Item 52 ist der Modus und Median niedriger als bei den restlichen drei Items und beträgt 2=„manchmal“. Beim Item 53 wird nicht der volle Wertebereich ausgeschöpft (Minimum=1; Maximum=3). Insgesamt geben die Lehrpersonen an, dass sie mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler *manchmal bis häufig* kontaktbereit erleben.

Nach den Lehrpersonen machen **9.6%** der Kinder (n=261) *nie oder selten* bei Spielen mit anderen Kindern mit. **23.8%** der Schülerinnen und Schüler (n=261) gehen nach den Lehrpersonen *nie oder selten* spontan auf andere Kinder zu. Die Lehrpersonen-

einschätzung besagt, dass Kontaktangebote von Mitschülerinnen und Mitschülern von **4.4%** der Schülerinnen und Schüler (n=252) *selten* angenommen werden („nie“=0%). Das Item 57. „Freundschaften zu knüpfen ist ihr / ihm wichtig“ schätzen die Lehrpersonen bei **6.7%** der Schülerinnen und Schüler (n=224) mit *selten oder nie* ein.

Alle Items der Skala „Kontaktbereitschaft“ zeigen eine *links-schiefe* Verteilungstendenz, wobei das *Item 51 eine deutlich niedrige Schiefe* aufweist und die beiden *Items 48 und 57 sehr hohe Schiefen*. Die Häufigkeitsverteilungen sind in der *Abbildung 23* veranschaulicht.

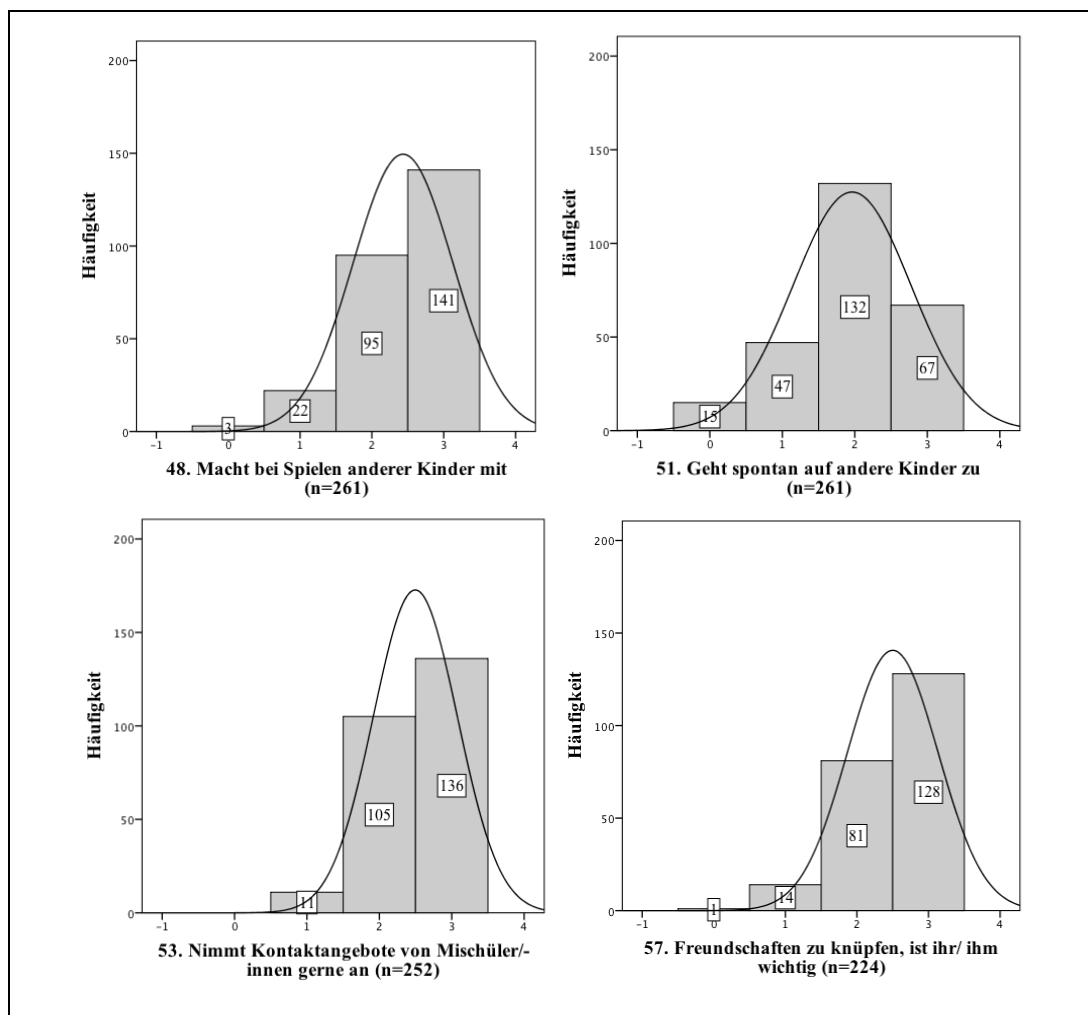


Abbildung 23: Kontaktbereitschaft – Häufigkeitsverteilungen der Items 48, 51, 53 und 57
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Sozialinteresse (SIS)

Die vier Items der Skala „Sozialinteresse“ weisen durchwegs einen Median (=Modus) von 2=„manchmal“ auf. Gemäss den Lehrpersonen zeigen die meisten Schülerinnen und Schüler *manchmal* sozial interessierte Verhaltensweisen. Die Werteskala von 0 bis 3 wurde bei allen Items ausgeschöpft. Das Item 58 (n=197) ist in der Testversion des Fragebogens ungünstig angeordnet (einzeln, am oberen Rand, vor einem neuen Abschnitt) und wurde daher beim Ausfüllen öfters übersehen (fehlende Werte=64).

Für die Sorgen und Interessen der Mitschülerinnen und Mitschüler interessieren sich nach den Lehrpersonen **24.8%** der Kinder (n=246) *nie oder selten*. **19%** der Schülerinnen und Schüler (n=252) werden von den Lehrpersonen *nie oder selten* einfühlsam gegenüber anderen erlebt. **32.5%** der Kinder (n=234) trösten nach den Lehrpersonen *nie oder selten* Mitschülerinnen und Mitschüler. Beim Item 58. „Kann sich in Situationen anderer gut hineinversetzen“ schätzen die Lehrpersonen **16.2%** der Schulkinder (n=197) mit *nie oder selten* ein.

Die Histogramme zeigen eine durchwegs *links-schiefe* Verteilungstendenz aller Items zum „Sozialinteresse“ (vgl. *Abbildung 24*).

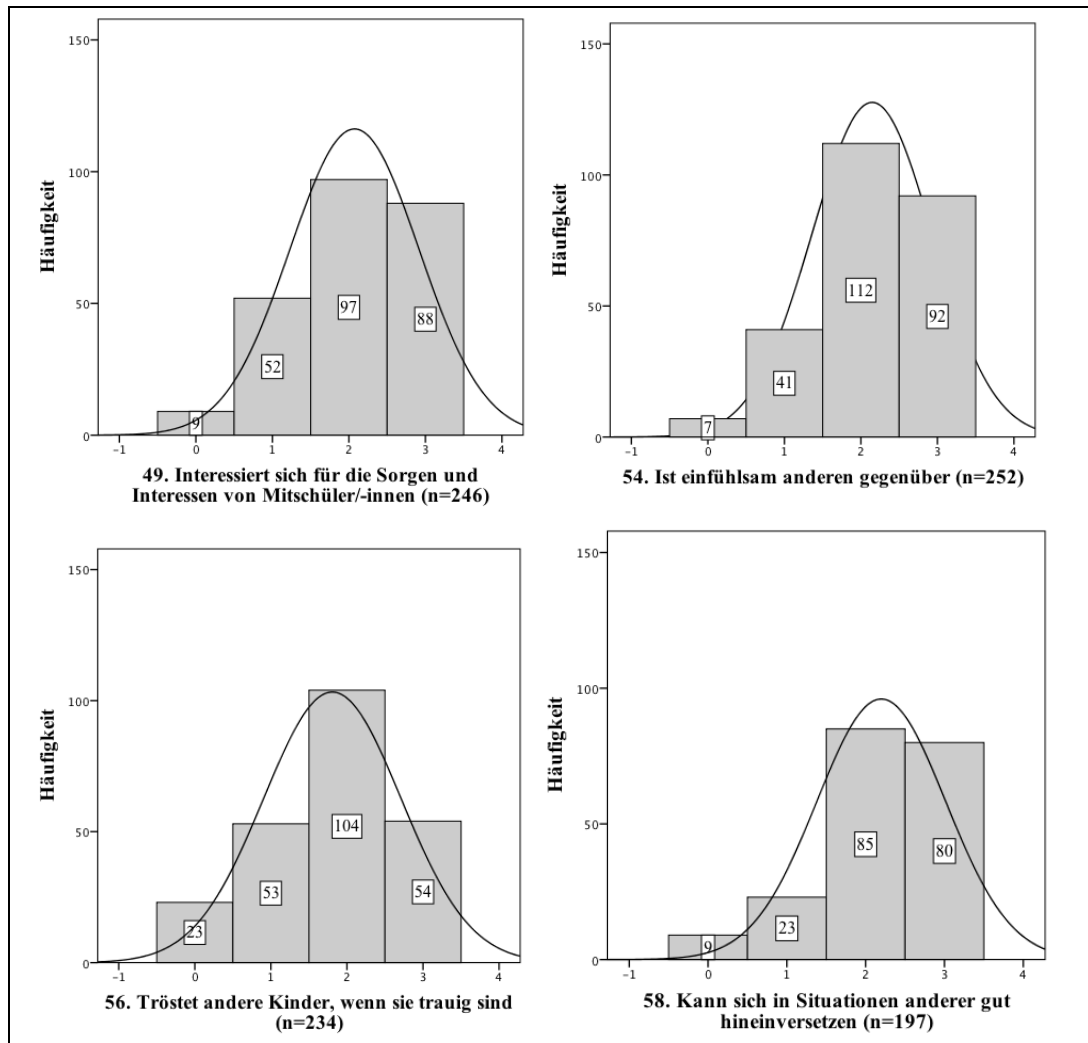


Abbildung 24: Sozialinteresse – Häufigkeitsverteilungen der Items 49, 54, 56 und 58
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Soziale Angst (SAS)

Es liegen drei Items zur „sozialen Angst“ von Schülerinnen und Schülern vor. Gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen zeigen mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler *selten* (1=Median) sozial ängstliche Verhaltensweisen (bei allen drei Items). Alle Bereiche der Werteskala (0 bis 3) werden ausgeschöpft.

8.4% der Schulkinder (n=250) ziehen sich nach Aussage der Lehrpersonen *häufig* von anderen Kindern zurück und **7.5%** (n=254) beteiligen sich *häufig* wenig verbal in der Schule. Gemäss den Lehrpersonen haben **rund 20%** der Schulkinder (n=240) *häufig* Angst, sich vor anderen zu blamieren, ausgelacht zu werden oder unbeliebt zu sein.

Während die *Items 50 und 52* eine *rechts-schiefe* Verteilung zeigen, weist das *Item 55* eine *grosse Streuung* auf. In der *Abbildung 25* sind die Histogramme zu den drei Items der Skala „soziale Angst“ dargestellt.

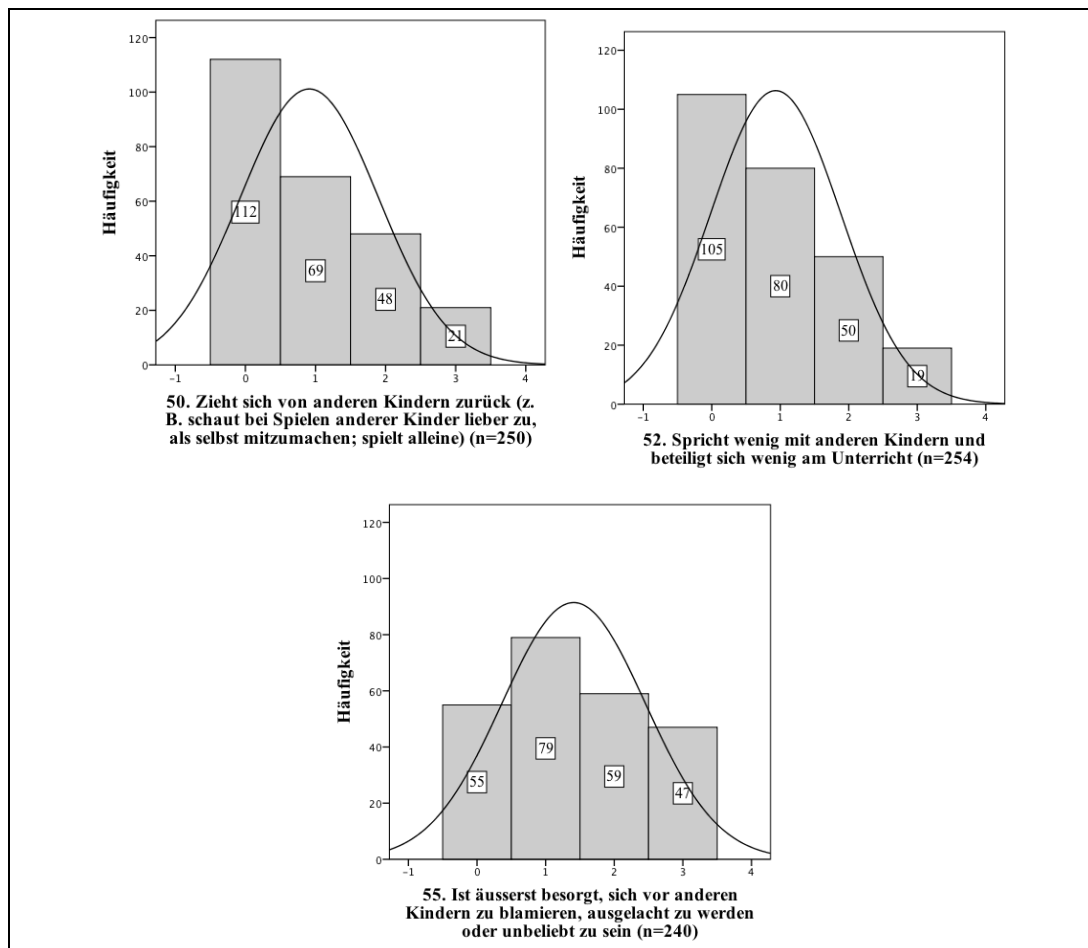


Abbildung 25: Soziale Angst – Häufigkeitsverteilungen der Items 50, 52 und 55
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

Sozialerleben

Schülerin-Schüler-Interaktion (SSI)

Die Skala „Schülerin-Schüler-Interaktion“ beschreibt das positive Erleben der Schulkinder mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Insgesamt bestehen dazu sechs Items. Zwei Items (60 und 61) sind negativ formuliert und wurden daher für die Analyse bereits umcodiert. Gemäss den Lehrpersonen erleben mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler *nie* Hänseleien oder werden durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler *nie* ausgeschlossen (3=“nie“; umcodiert). Bei den vier positiv formulierten Items machen gemäss den Lehrpersonen mindestens 50% der Schulkinder *manchmal* (Item 62: wird von Mitschüler/-innen respektiert) bis *häufig* (Item 59, 63 und 64) positive Erfahrungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Nach Einschätzungen der Lehrpersonen sind **17.7%** der Kinder (n=248) bei den Mitschülerinnen und Mitschülern *nie oder selten* beliebt, **5.7%** (n=247) werden von den Mitschülerinnen und Mitschülern *nie oder selten* respektiert und **11.3%** der Schulkinder (n=240) werden durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler *nie oder selten* unterstützt. *Nie oder selten* haben **16.1%** der Schülerinnen und Schüler (n=248) gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen eine beste Freundin / einen besten Freund. Rund **12%** der Schulkinder (n=247-248) werden gemäss den Lehrpersonen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern *häufig oder manchmal* gehänselt, ausgelacht und ausgeschlossen.

In den *Abbildungen 26 und 27* sind die Histogramme aller Items zur „Schülerin-Schüler-Interaktion“, getrennt bezüglich umcodierter Items, dargestellt. Alle sechs Items zur „Schülerin-Schüler-Interaktion“ weisen eine *links-schiefe* Verteilung auf, wobei die beiden *umcodierten Items (60 und 61)* sowie das *Item 62* eine *höhere Schiefe* aufweisen als die anderen Items.

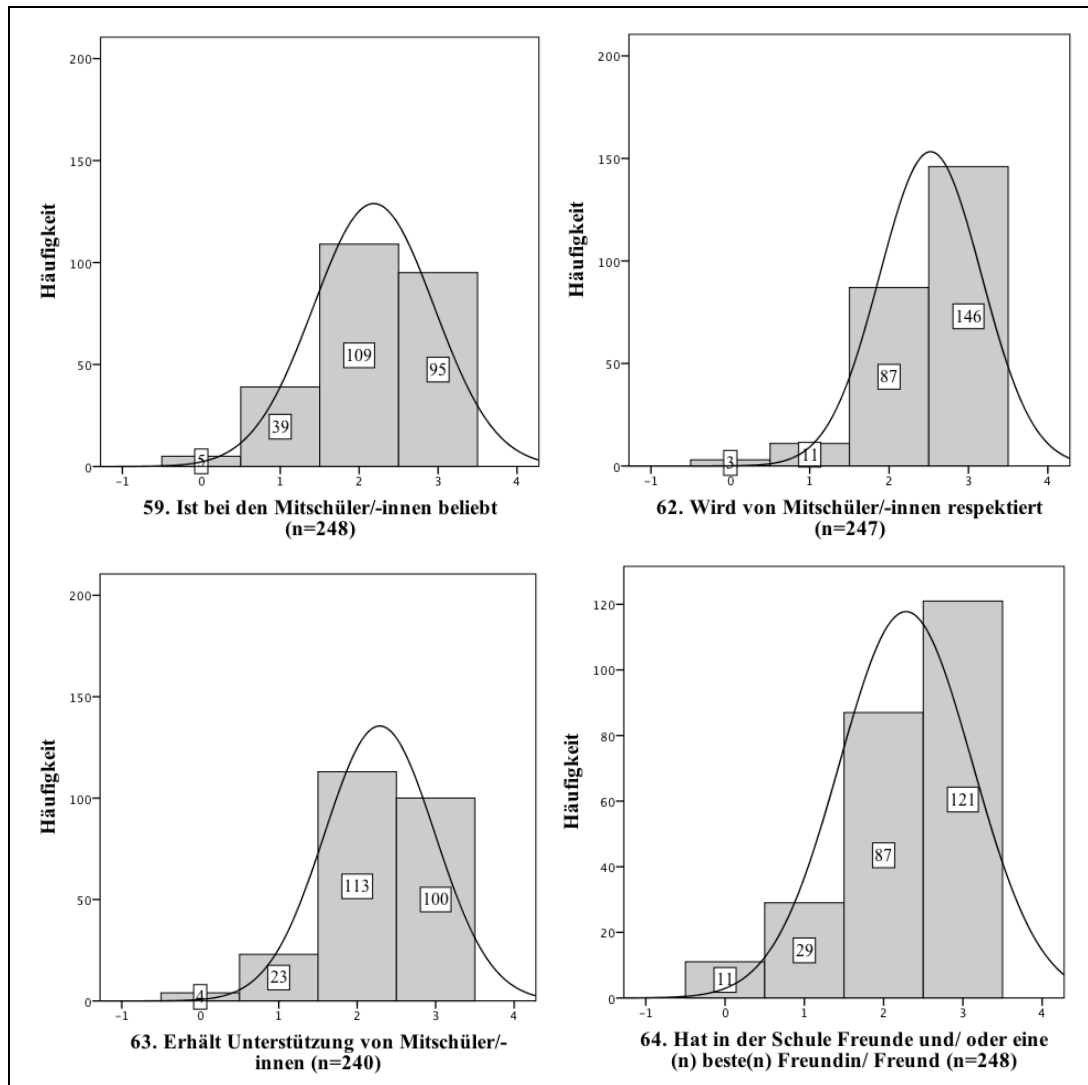


Abbildung 26: Schülerin-Schüler-Interaktion – Häufigkeitsverteilungen der Items 59, 62, 63 und 64
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

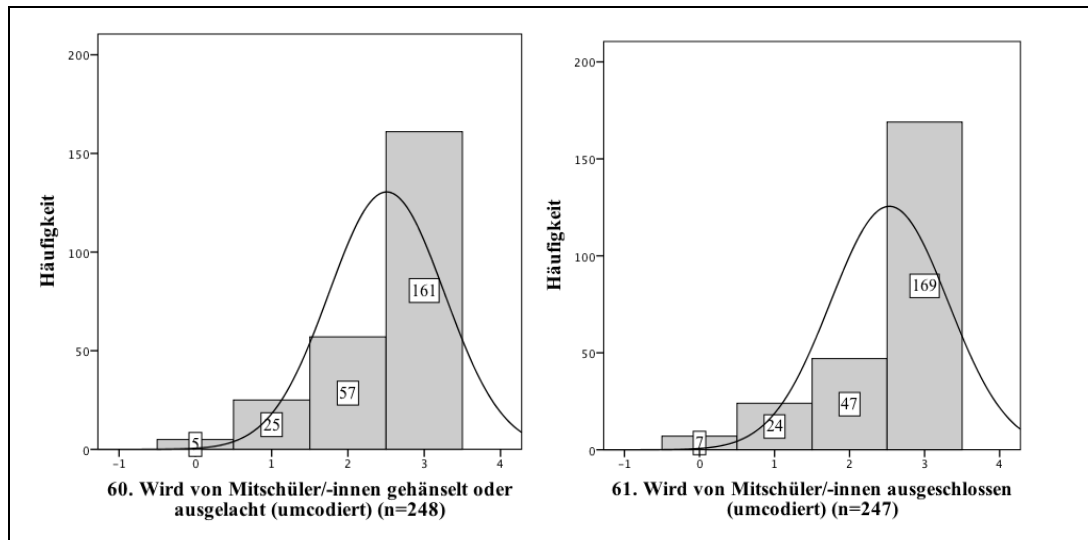


Abbildung 27: Schülerin-Schüler-Interaktion – Häufigkeitsverteilungen der Items 60 und 61 (*umcodiert*)
 0=häufig, 1=manchmal, 2=selten, 3=nie

SchülerIn-Lehrperson-Interaktion (SLI)

Die Skala „SchülerIn-Lehrperson-Interaktion (SLI)“ besteht aus insgesamt sechs Items: Die Items 65, 67 und 70 stehen für die erlebte „Wertschätzung“ in der Interaktion und die Items 66, 68 und 69 sind umcodiert dargestellt und stehen für die erlebte „Strenge“ in der Interaktion. Am häufigsten geben die Lehrpersonen an, dass ihre Interaktion mit den Schulkindern *nie* (3=Modus) von Ärger, Ungeduld oder Strenge geprägt ist. Der Median der erlebten „Strenge“ liegt bei 2=„selten“. Gemäss den Einschätzungen interessieren sich die Lehrpersonen bei mindestens 75% der Schülerinnen *manchmal oder häufiger* für die Lebenssituation des Kindes (Item 67; n=259) und empfinden Sympathie für das Kind (Item 65; n=260). Die Lehrpersonen geben an, positive Interaktions-Erfahrungen bezüglich individuellem Unterstützen im Lernen (Item 70; n=257) bei mindestens 75% der Schulkindern *manchmal oder häufiger* zu machen.

Die Lehrpersonen empfinden bei **6.5%** der Schülerinnen und Schüler (n=260) *nie oder selten* Sympathie gegenüber dem Kind. Bei **19.3%** der Kinder (n=259) interessieren sich die Lehrpersonen *nie oder selten* für deren Lebenssituation. Schulische Unterstützung nehmen **12.3%** der Schülerinnen und Schüler (n=257) gemäss den Lehrpersonen *nie oder selten* gerne von ihnen an. Die befragten Lehrpersonen ärgern sich *häufig* über **5.7%** der Kinder (n=259) und **6.5%** der Kinder (n=260) lösen bei ihnen *häufig* Ungeduld aus. Bei **12.3%** der Kinder (n=260) fühlen sich die Lehrpersonen *häufig* veranlasst, „streng“ zu sein.

In der *Abbildung 28* sind die Histogramme der drei Items zur „SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: ‚Wertschätzung‘“ und in der *Abbildung 29* die Häufigkeitsverteilungen der drei Items zur „SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: ‚Strenge‘“ aufgeführt. Alle sechs Items sind *links-schief* verteilt.

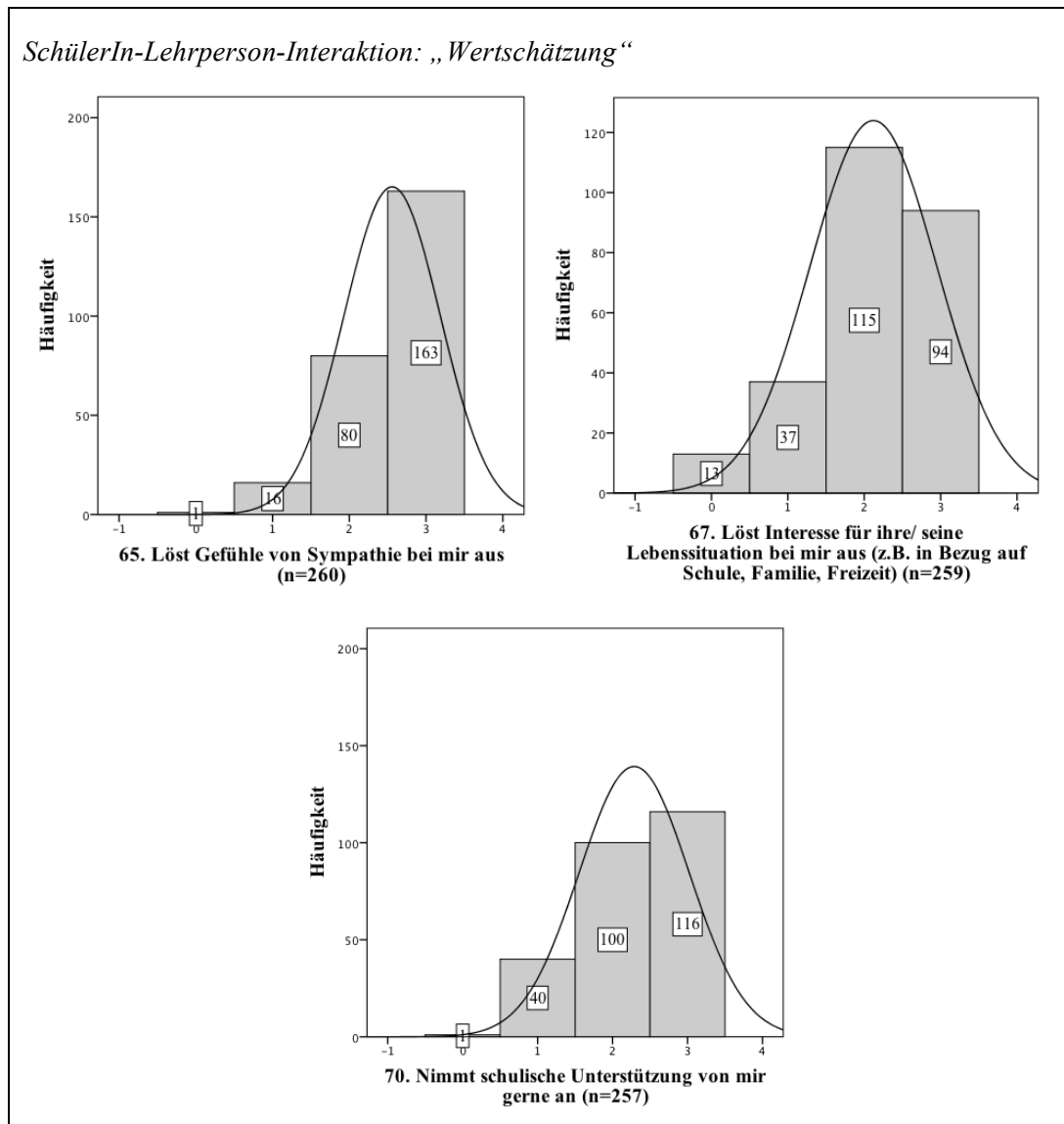


Abbildung 28: SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Wertschätzung“ – Häufigkeitsverteilungen der Items 65, 67 und 70
0=nie, 1=selten, 2=manchmal, 3=häufig

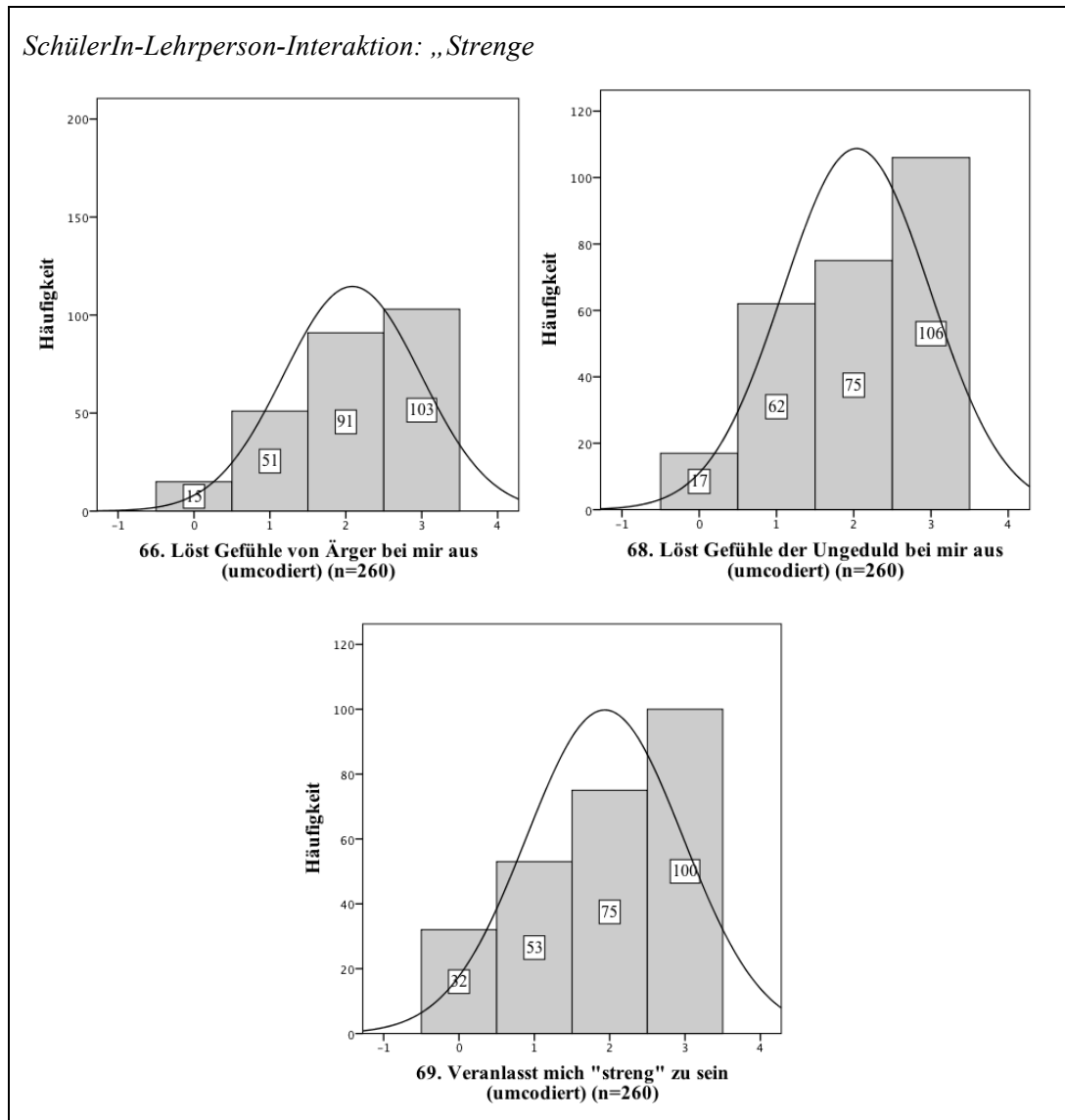


Abbildung 29: SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Strenge“ – Häufigkeitsverteilungen der Items 66, 68 und 69 (umcodiert)
 0=häufig, 1=manchmal, 2=selten, 3=nie

Aktuelle Schulleistungen

Die Lehrpersonen geben an, dass mindestens 50% der Schülerinnen und Schüler – und dies gilt für alle sechs Schulfächer – *gute* oder *sehr gute* Schulleistungen haben. Die häufigste Bewertung (=Modus) in allen sechs Schulfächern ist „gut“=3. Die Schulleistungen der Kinder verteilen sich auf alle Wertebereiche von 1=„ungenügend“ (Minimum) bis 4=„sehr gut“ (Maximum).

Die *ungenügenden Schulleistungen* sind prozentual über die Fächer unterschiedlich auf die Schüler verteilt. Gemäss den Einschätzungen der Lehrpersonen haben rund **9%** der Schulkinder (n=261) ungenügende Noten im Fach „Deutsch“ (mündlich und schriftlich). Die meisten ungenügenden Schulleistungen werden im Fach „Mathematik“ vergeben (rund **12%**; n=261). In den Fächern „Mensch und Umwelt“ (**5.8%**; n=260), „Gestalten und Musik“ (**1.9%**; n=261) sowie „Sport“ (**3.8%**; n=261) weisen die Schulkinder nach den Lehrpersonen deutlich weniger ungenügende Schulleistungen auf.

In der *Abbildung 30* sind die Häufigkeitsverteilungen der sechs Schulfächer dargestellt.

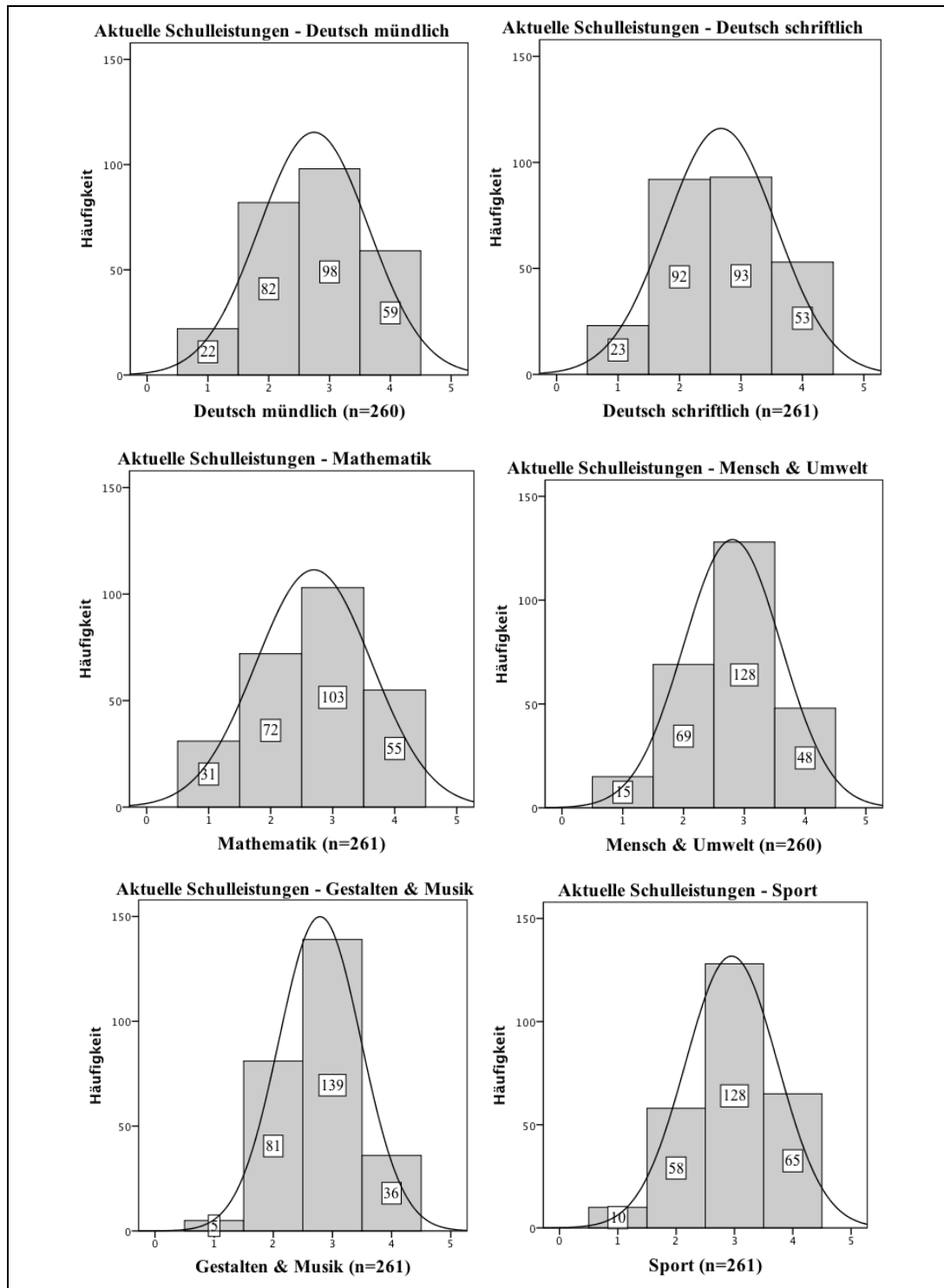


Abbildung 30: Aktuelle Schulleistungen – Häufigkeitsverteilungen des Items 47
 1=ungenügend; 2=genügend; 3=gut; 4=sehr gut

Wie schon zu Beginn der Itemanalyse angemerkt, können unterschiedliche Schiefen und Verteilungen bei den Items innerhalb einer Skala negativ auf die Korrelationen der Items wirken und negative Auswirkungen auf die Faktorenanalyse haben (Bühner, 2006). Daher wurden alle Items diesbezüglich analysiert. Es hat sich gezeigt, dass vorläufig keine Items aus den folgenden Analysen ausgeschlossen werden müssen. Unter spezieller Beobachtung für die weitere Analyse stehen jedoch die *Items 24 und 25 zur „Kausalattribution bei schulischem Misserfolg“*, aufgrund der unterschiedlichen Schiefen, zudem die *drei Items zur „Stressbewältigung“* wegen der andersgearteten Verteilung des *Items 40* gegenüber den *Items 39 und 41* sowie das *Item 55 (soziale Angst)*, das eine grosse Streuung aufweist.

Anschliessend wird nun eine Faktorenanalyse zur Überprüfung der Konstruktvalidität durchgeführt.

Folgender Hypothese wird nachgegangen werden:

„Innerhalb der sechs Subdimensionen des Beobachtungsbogens lassen sich die entsprechenden Skalen der standardisierten Fragebogen der Schulkinderbefragung statistisch über Faktoren abbilden.“

Falls sich diese Vermutung aufgrund der Faktorenanalyse bestätigen sollte, kann davon ausgegangen werden, dass in der entwickelten Testversion des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen (LEVL) die gleichen kind- und umweltbezogenen Faktoren erfragt werden, wie in den standardisierten Fragebogen der Befragung der Schülerinnen und Schüler. Im Anschluss kann im genannten Fall eine Gegenüberstellung der Daten der Schulkinderbefragung und der Einschätzungen der Schulkinder durch die Lehrpersonen erfolgen.

5.3.2 Faktorenanalyse

Durch das Konzept der Faktorenanalyse wird untersucht, „... ob mehrere latente Dimensionen vorliegen und wie diese inhaltlich bestimmt werden können“ (Fromm, 2008, S. 320). Statistisch wird dadurch geprüft, wie Items (Variablen) gruppenweise untereinander korrelieren. Korrelationen bestehen zwischen Items, die zu einer Dimension gehören, nicht aber zwischen Items, die einer anderen Dimension angehören (Fromm, 2008). Insbesondere sollten Korrelationen zwischen Items des gleichen Konstrukts höher sein als Korrelationen zwischen Items unterschiedlicher Konstrukte (Bühner, 2006). Die untereinander stark korrelierenden Items werden zu einem *Faktor* zusammengefasst (Raithel, 2008). Diese Zuordnung eines Items zu einer latenten Dimension bzw. zu einem Faktor erfolgt aufgrund der Ähnlichkeit der Item-Antworten und wird immer durch die vorliegende Stichprobe mitbestimmt (Bühner, 2006).

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität der Testversion des „Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ wird *eine Hauptkomponentenanalyse* durchgeführt. Diese eignet sich zur Datenreduktion und zur Be-

schreibung der Items durch Komponenten (Bühner, 2006). Das Vorgehen zur Validierung des entwickelten Beobachtungsbogens sieht aufgrund der oben formulierten Vermutung konkret wie folgt aus: Es werden insgesamt sechs Subdimensionen mit ihren Variablen jeweils einzeln faktoranalytisch überprüft. Diese Subdimensionen bestehen aus unterschiedlichen Skalen, welche aufgrund der standardisierten Fragebogen der Schulkinderuntersuchung operationalisiert wurden. Mittels des Verfahrens soll untersucht werden, ob sich diese Skalen innerhalb einer Subdimension über Faktoren abbilden lassen.

Mittels Faktorenanalyse werden die folgenden Subdimensionen untersucht:

- *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale*, mit den sechs Skalen: Extraversion (EX), Reaktion auf Misserfolg (RM), Neurotizismus (NE), emotional bedingte Leistungsstörung (EL), initiale Angst / somatische Beschwerden (AS) und Aggression (AG)
- *schulische Motivation*, mit den drei Skalen: schulisches Fähigkeitsselbstkonzept, Kausalattribution und Zielorientierung
- *Stresserleben und -bewältigung* mit den drei Skalen: aktuelles Stresserleben, physische Stresssymptomatik (psychosomatische Beschwerden) und Stressbewältigungsstrategien
- *Sozialverhalten*, mit den drei Skalen: soziale Angst, Sozialinteresse und Kontaktbereitschaft
- *Sozialerleben*, mit den Skalen: Schülerin-Schüler-Interaktion und SchülerIn-Lehrperson-Interaktion („Wertschätzung“ und „Strenge“)
- *aktuelle Schulleistungen*, mit den Schulfächern (Skalen): Deutsch schriftlich, Deutsch mündlich, Mathematik, Mensch und Umwelt, Gestalten und Musik sowie Sport

In Anlehnung an Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2011) wird die Faktorenanalyse nach folgenden Schritten durchgeführt:

- Variablenauswahl und Korrelationsmatrix
- Extraktion und Anzahl der Faktoren
- Faktoreninterpretation und Bestimmung der Faktorenwerte

Die nachfolgenden Analysen werden mit dem Statistik-Programm SPSS (Version 18.0 für Mac OS) durchgeführt.

Variablenauswahl und Korrelationsmatrix

Bevor eine Faktorenanalyse erfolgen kann, wird die Korrelationsmatrix auf allfällige, schlechte Variablen und ganz grundsätzlich in Bezug auf die Durchführbarkeit geprüft (Field, 2009).

Das *Kaiser Meyer-Olkin-Kriterium* (KMO-Kriterium oder MAS-Kriterium) wird als das beste zur Verfügung stehende Verfahren zur *Prüfung der Korrelationsmatrix* angesehen. Es gibt an, in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammengehören. Damit dient das KMO-Kriterium als Indikator, ob eine Faktorenanalyse durchgeführt werden kann oder nicht (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011; Field, 2009). Daher wird das KMO-Kriterium der Ausgangsvariablen einer Subdimension vor jeder Analyse ermittelt und ausgewiesen. Zudem wird der *Bartlett-Test (test of sphericity)* durchgeführt, welcher die Hypothese überprüft, „... dass die Stichprobe aus einer Grundgesamtheit entstammt, in der die Variablen unkorreliert sind“ (Backhaus et al., 2011, S. 341). Gemäss Field (2009) muss ein KMO-Wert von *mindestens 0.5* ausgewiesen werden, damit eine Faktorenanalyse durchgeführt werden kann. KMO-Werte zwischen *0.5 und 0.7* sind als *mittelmässig*, Werte zwischen *0.7 und 0.8* als *gut*, Werte zwischen *0.8 und 0.9* als *hoch* und Werte *über 0.9* sind als *hervorragend* einzustufen (Field, 2009, S. 659). Das KMO-Kriterium ermöglicht sowohl eine Beurteilung der Korrelationsmatrix insgesamt als auch einzelner Variablen. Aufgrund der *Anti-Image-Korrelations-Matrix* werden die KMO-Werte für jede einzelne Variable ermittelt und analysiert. KMO-Werte auf Variablen-Ebene < 0.5 gelten grundsätzlich als inakzeptabel und müssen entweder ganz aus der Analyse ausgeschlossen werden oder zumindest sollte eine Faktorenanalyse mit und ohne Variablen (mit einem tiefen KMO-Wert) erfolgen (Backhaus et al., 2011, S. 342f.).

Für jede Analyse der jeweiligen Subdimension des Fragebogens werden im Folgenden der *Bartlett-Test (test of sphericity)* durchgeführt und das *Kaiser Meyer-Olkin-Kriterium (KMO)* ermittelt sowie allfällige inakzeptable Werte einzelner Variablen aufgrund der *Anti-Image-Korrelations-Matrix* diskutiert.

Der ausgewiesene KMO-Wert der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ kann mit **0.85** als *hoch* eingestuft werden. Die KMO-Werte der einzelnen Variablen liegen gemäss der *Anti-Image-Korrelations-Matrix* zwischen **0.70** und **0.90**. Daher werden keine Variablen aus der Analyse ausgeschlossen. Die Bedingungen zur Durchführung einer Faktorenanalyse sind somit für diese Subdimension gewährleistet.

Bei der Subdimension „schulische Motivation“ beträgt das KMO-Kriterium **0.79** und ist damit als *gut* einzustufen. Gemäss der *Anti-Image-Korrelations-Matrix* können keine zu tiefen (< 0.5) Korrelationswerte auf Variablenebene ausgemacht werden. Die beiden *Items 24* und *25* (Kausalattribution bei schulischem Misserfolg) weisen jedoch eher tiefe KMO-Werte von *0.52 bzw. 0.50* auf. Es wird daher eine Faktorenanalyse mit und ohne diese beiden Items erfolgen.

Bei der Subdimension „Stresserleben und -bewältigung“ weist ein Item auf der Variablen-Ebene einen zu niedrigen KMO-Wert auf. Es handelt sich dabei um ein Item zur Beschreibung von Stressbewältigung („39. Sucht in schwierigen alltäglichen Situationen Hilfe bei anderen Kindern oder Erwachsenen“), bei welchem der Wert gemäss *Anti-*

Image-Korrelations-Matrix bei **0.34** liegt. Das Item 39. wird daher von der Faktorenanalyse ausgeschlossen. Alle anderen Variablen dieser Subdimension sind für eine Faktorenanalyse geeignet: Die KMO-Werte liegen zwischen **0.73** und **0.85**. Der KMO-Wert der Subdimension (ohne das Item 39.) liegt mit **0.82** in einem hohen Bereich.

Das KMO-Kriterium der Subdimension „Sozialverhalten“ beträgt **0.81**. Dieser Wert ist als hoch einzustufen und eine Durchführung der Faktorenanalyse wird somit befürwortet. Ebenfalls weist die Anti-Image-Korrelations-Matrix keine zu tiefen KMO-Werte bei den einzelnen Variablen auf. Diese liegen zwischen **0.61** und **0.87**.

Ein ebenfalls als sehr gut zu bezeichnender KMO-Wert liegt bei der Subdimension „Sozialerleben“ vor, dies sowohl auf der ganzen Korrelationsmatrix-Ebene (**0.84**) als auch in Bezug auf einzelne Variablen. Den tiefsten KMO-Wert weist das *Item 67* aus und liegt bei **0.506**. Die KMO-Werte aller anderen Variablen liegen zwischen **0.77** und **0.90**. Es wird eine Faktorenanalyse mit und ohne das Item 67 erfolgen.

Ebenfalls lässt sich eine Faktorenanalyse bei der Subdimension „aktuelle Schulleistungen“ durchführen. Der KMO-Wert der Subdimension beträgt **0.83** und auf der Ebene der einzelnen Variablen liegen die Werte zwischen **0.75** und **0.86**.

Extraktion und Anzahl der Faktoren

Die Extraktion der Faktoren erfolgt mit der *Hauptkomponentenanalyse (Principal Component Analysis, PCA)*. Bei diesem Verfahren wird davon ausgegangen, dass die gesamte Varianz einer Variable im Modell erklärt werden kann (Fromm, 2008). Die Rotation der Faktoren erfolgt über die häufig verwendete *orthogonale Rotationsmethode Varimax mit Kaiser-Normalisierung* (Field, 2009). Aufgrund der Stichprobengrösse, welche zwischen 200 und 300 liegt, werden *Faktorenladungen grösser als 0.3* für die Analyse als relevant erachtet (Field, 2009, S. 644). Die Faktorladungen werden aufgrund ihrer Ladungsgrössen sortiert dargestellt und Faktorladungen < 0.3 werden aus der Analyse ausgeschlossen (Fromm, 2008). Dadurch wird eine übersichtliche Zuordnung der Items zu den Faktoren erzeugt (Bühner, 2006).

Die Bestimmung der *Faktorenanzahl* ist nach Backhaus et al. (2011) nicht eindeutig vorgeschrieben. Folgende bedeutsamen statistischen Kriterien gilt es jedoch zu berücksichtigen:

Das *Kaiser-(Eigenwert-)Kriterium* besagt, dass die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren gleich der Faktoren *grösser als eins* ist. Die *Eigenwerte* (Eigenvalues) werden über die Berechnung der Summe der quadrierten Faktorenladungen *eines Faktors* über *alle Variablen* gebildet. Sie sind ein wichtiger Massstab für die erklärte *Gesamtvarianz*. Der Eigenwert eines Faktors gibt an, welcher Betrag der Gesamtstreuung *aller Variablen* des

Faktorenmodells durch *diesen Faktor* erklärt wird³³ (Backhaus et al., 2011, S. 359f.). Die Verwendung des Kaiser-Kriteriums begründet sich dadurch, „... dass ein Faktor, dessen Varianzerklärungsanteil über alle Variablen kleiner als eins ist, weniger Varianz erklärt als eine einzelne Variable; denn die Varianz einer standardisierten Variablen beträgt ... gerade 1“ (Backhaus et al., 2011, S. 359).

Zur Veranschaulichung der Eigenwerte wird oft der *Scree-Test* eingesetzt. Die Eigenwerte werden dabei in einem Koordinatensystem (Screeplot) nach abnehmender Wertefolge dargestellt. Beim „Knick“ („elbow“) des Eigenwerteverlaufs, ab dem sich die Eigenwerte langsam fallend der Abszisse nähern, wird die Extraktion unterbrochen. Der erste Punkt links des „Knicks“ bestimmt die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren. Durch dieses Vorgehen sollen die wichtigsten Faktoren extrahiert werden: Die Faktoren mit den kleinsten Eigenwerten sind für die Erklärungszwecke nicht aussagekräftig (Backhaus et al., 2011).

An diesen statistischen Kriterien zur Bestimmung der Faktorenanzahl – Kaiser-Eigenwert-Kriterium und Scree-Test – wird sich bei der Extraktion der Faktoren orientiert. Zur Bestimmung der Anzahl der zu extrahierenden Faktoren soll als oberstes Kriterium gelten, dass sinnvoll zu interpretierende Faktoren resultieren. Dabei spielt insbesondere die inhaltliche Plausibilität der Faktoren eine grosse Rolle (Bühner, 2006).

Faktoreninterpretation und Bestimmung der Faktorenwerte

Zur Interpretation der Faktorenladungen bei Ladungen auf zwei Faktoren wird wie folgt verfahren: Das Maximum der Ladungen pro Item wird bestimmt und der Mittelwert dieser Maxima gebildet. Von diesem Mittelwert wird ein Prozentsatz von 20% bestimmt. Damit wird die „Eichung“ bei sogenannten „20 Units“ festgelegt. Das bedeutet konkret, wenn *ein Item auf zwei Faktoren lädt* und diese *näher als 20 Units*, d.h. näher als 20% vom ermittelten Mittelwert aller Maxima der Faktorenladungen, beieinander liegen, dann fällt dieses Item aus statistischen Gründen weg.

Zum Umgang mit fehlenden Werten wird „*Listenweiser Fallausschluss*“ im Programm SPSS aktiviert: Die fehlenden Werte werden dadurch „fallweise“ ausgeschlossen, d.h. bei einem fehlenden Variablen-Wert wird der gesamte Fragebogen aus der weiteren Analyse herausgenommen. Die Fallzahl wird dadurch teilweise erheblich reduziert (Backhaus et al., 2011).

In den folgenden *Tabellen 8 bis 13* sind die Ergebnisse der Extraktion der Faktoren der jeweiligen Subdimension dargestellt. Dabei werden nur Faktorenladungen > 0.3 ange-

³³ Nicht zu verwechseln mit der Kommunalität, welche angibt, welcher Teil der Streuung *einer Variablen* durch *alle Faktoren*, die in einem jeweiligen Modell berücksichtigt wurden, erklärt wird (Backhaus et al., 2011). Zusammenfassend kann also folgender Unterschied beider Grössen festgehalten werden: Während der Eigenwert angibt, welcher Teil der Gesamtstreuung *aller Variablen* durch *einen bestimmten Faktor* erklärt wird, gibt die Kommunalität an, welcher Teil der Streuung *einer Variablen* durch *alle Faktoren* erklärt wird.

zeigt. Die Items werden nach Faktoren und Ladungsgrößen sortiert dargestellt. Die Eigenwerte und Varianzanteile der Faktoren sowie ihr Cronbach's Alpha-Wert werden ebenfalls ausgewiesen.

Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“

Folgende Items der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ werden aufgrund einer ersten Faktorenanalyse aus dem Fragebogen herausgenommen:

- Item 12 (Neurotizismus): „12. Ist übermäßig empfindsam“,
- Item 15 (initiale Angst / somatische Beschwerden): „15. Zeigt nervöses Verhalten (z.B. wirkt unruhig)“ und
- Item 20 (Extraversion): „20. Ist hilfsbereit“.

Diese drei Items laden jeweils auf zwei unterschiedliche Faktoren, wobei die Ladungen jeweils näher als 20 Units (= 0.13) beieinander liegen sowie insgesamt eher niedrige Ladungen (zwischen 0.3 bis 0.4) ausweisen. Inhaltlich werden die Items ebenfalls noch einmal analysiert. Diese drei Items werden nebst den genannten statistischen Gründen ebenfalls aufgrund mangelnder Klarheit, Unschärfe oder theoretischer Ungenauigkeit (Item: Extraversion³⁴) von der Analyse ausgeschlossen.

Im „Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)“ wurden die Skalen EX, RM, NE und die Skalen EL, AG, AS³⁵ getrennt faktorenanalytisch geprüft (Varimax-rotierte Faktorenladungsmatrizen) (vgl. Wagner & Baumgärtel, 1978, S. 20f.). Daher wurden für die vorliegende Studie ebenfalls zusätzlich getrennte Analysen der Skalen EX, RM, NE und EL AG, AS durchgeführt und die Ergebnisse mit den Ergebnissen der Faktorenanalysen im Handbuch des HAPEF-K verglichen.

In der *Tabelle 8* sind die Ergebnisse der durchgeführten Faktorenanalyse mit allen Variablen der sechs Skalen dargestellt. Es zeigt sich dabei das gleiche Bild wie bei den im HAPEF-K durchgeführten Analysen: Die Skalen *Extraversion* (Faktor 1) und *Aggression* (Faktor 3) bilden *je einen eigenen Faktor*, sowohl bei der getrennten Skalenanalyse (EX, RM, NE/ EL, AS, AG) als auch bei der Analyse mit allen sechs Skalen. Die beiden Skalen EL und AS und die beiden Skalen NE und RM laden jeweils auf einen gemeinsamen Faktor. Zudem bestehen Korrelationen zwischen den Items innerhalb der Skalen NE/ RM und EL/ AS (Wagner & Baumgärtel, 1978, S. 31).

³⁴ Item zur Extraversion „20. Ist hilfsbereit“: Hilfsbereitschaft gehört gemäss dem „Big-Five“-Modell nicht explizit zum Persönlichkeitsmerkmal „Extraversion“ und wird auch aus theoretischen Gründen aus dem Fragebogen herausgenommen.

³⁵ Die Abkürzungen der sechs Skalen des „Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)“ lassen sich wie folgt zuordnen: Extraversion (EX), Reaktion auf Misserfolg (RM), Neurotizismus (NE), emotional bedingte Leistungsstörung (EL), initiale Angst / somatische Beschwerden (AS) und Aggression (AG).

Im HAPEF-K wurde inhaltlich trotz dieser Korrelationen an den sechs unterschiedlichen Skalen festgehalten. Daher wird auch für den LEVL die Unterscheidung der sechs verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale übernommen. Aufgrund der erfolgten Analyse kann davon ausgegangen werden, dass sich die Skalen zu den Persönlichkeitsmerkmalen im LEVL wie im HAPEF-K abbilden.

Da in der *Tabelle 8* die Skala Extraversion umcodiert dargestellt ist, bildet sie mit den Items der Skalen NE, RM und EL den Faktor 1. Dieser **Faktor 1** kann inhaltlich wie folgt beschreiben werden: Neben der umcodierten Skala Extraversion (Extraversion: Ausdauer, Selbstständigkeit, Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein sowie Offenheit gegenüber Neuem) beschreiben die Items der Skalen NE, RM und EL mangelnde Ausdauer, mangelnde Aufmerksamkeit sowie Teilnahmslosigkeit während des Unterrichts.

Der **Faktor 2** besteht aus je zwei Items zu EL, RM, AS und einem Item zu NE. Inhaltlich beschreiben diese Items Unsicherheit/Minderwertigkeit, Selbstzweifel, Ängste und Sorgen im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen.

Über den **Faktor 3** werden Items zum Persönlichkeitsmerkmal Aggression (AG) und zum Item zur emotionalen Reaktion auf Misserfolg (RM) abgebildet. Inhaltlich korreliert das Item 18 (RM) mit Aggression aufgrund der geäußerten Ungeduld bzw. „schnellen emotionalen Reizbarkeit“, wenn etwas nicht sofort so klappt wie das Kind es sich vorgestellt hat. Dieses Item 18 („ist sehr ungeduldig, wenn eine Sache nicht sofort klappt“) wird aufgrund seiner mangelnden inhaltlichen Passung zur Skala emotionale Reaktion auf Misserfolg aus der Analyse ausgeschlossen.

Die rotierte Komponentenmatrix der abschliessenden Analyse ist in der folgenden *Tabelle 8* dargestellt. Dabei erklären **drei Faktoren** gemeinsam **59.66% der Varianz**.

Tabelle 8. Rotierte Komponentenmatrix der 18 Items der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“

Item	Rotierte Komponentenmatrix Subdimension: „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“		
	Faktor 1 „Engagement und Aufmerksamkeit“	Faktor 2 „emotionale Leistungsbeein- trächtigung“	Faktor 3 „Aggression“
Extraversion (umcodiert): n=261 2. Beschäftigt sich ausdauernd mit Auf- gaben.	.86		
Extraversion (umcodiert): n=261 22. Zeigt Selbstständigkeit im Handeln (z.B. bei Arbeitsaufträgen).	.81		
Reaktion auf Misserfolg: n=254 19. Gibt bei anspruchsvollen Aufgaben schnell auf.	.74	.32	
Extraversion (umcodiert): n=261 13. Ist verantwortungs- und pflichtbe- wusst.	.74		
Neurotizismus: n=261 14. Wirkt teilnahmslos.	.71		
emotional bedingte Leistungsstörung: n=260 21. Kann ihre/seine Aufmerksamkeit nur schwer auf eine Aufgabe lenken, wenn dies erforderlich ist.	.66		.41
emotional bedingte Leistungsstörung: n=260 1. Träumt während des Unterrichts.	.66		
Extraversion (umcodiert): n=254 17. Ist offen Neuem gegenüber.	.63		
emotional bedingte Leistungsstörung: n=254 3. Äussert Gefühle der Unsicherheit / Minderwertigkeit in Bezug auf schulische Anforderungen.		.78	
emotional bedingte Leistungsstörung: n=253 7. Äussert Selbstzweifel (z.B. „Ich kann das nicht“).	.33	.75	
initiale Angst / somatische Beschwer- den: n=260 9. Zeigt oder äussert Ängste / Sorgen.		.72	

Reaktion auf Misserfolg: n=232			
6. Sorgt sich nach Prüfungen über schlechtes Abschneiden.		.72	
Reaktion auf Misserfolg: n=229			
16. Ist sehr entmutigt nach einem schulischen Misserfolg.		.70	
Neurotizismus: n=258			
10. Ist schnell irritiert.	.35	.62	
initiale Angst / somatische Beschwerden: n=259			
5. Zeigt erregtes Verhalten (z.B. Zittern der Hände, leichtes Aufschrecken).		.56	.31
Aggression: n=259			
8. Zeigt aggressives Verhalten (z.B. andere Kinder ärgern, sich prügeln).			.82
Aggression: n=244			
11. Zeigt risikoreiches Verhalten (z.B. auf der Strasse, gefährliche Spiele, ...).			.82
Aggression: n=258			
4. Widerspricht Erwachsenen.			.71
Eigenwerte	6.09	2.74	1.91
% der Varianz	33.84	15.21	10.61
α	.89	.84	.75

Subdimension „schulische Motivation“

Aufgrund des Scree-Tests und des Kaiser-(Eigenwert-)Kriteriums können insgesamt *drei Faktoren* bezüglich der Subdimension „schulische Motivation“ ausgemacht werden. Inhaltlich beinhaltet der *Faktor 3* die beiden Items zur Kausalattribution (ATT) mit den selbstkonzeptförderlichen externen Bewertungen (Zufall, schwierige Aufgaben) bei schulischen Misserfolgen. Diese zwei Items (24. „*Schreibt schulische Misserfolge dem Zufall zu*“ und 25. „*Schreibt schulische Misserfolge den schwierigen Aufgaben zu*“) werden aufgrund der Reliabilitätsanalyse (vgl. 5.3.3) definitiv ausgeschlossen.

Eine erneute Analyse ohne die beiden Items ergibt eine **Zwei-Faktoren-Lösung**. Diese **zwei** Faktoren erklären insgesamt **65.02% der Varianz**. In der folgenden *Tabelle 9* sind die Ergebnisse der Faktorenextraktion der 10 Items zur „schulischen Motivation“ zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 9. Rotierte Komponentenmatrix der 10 Items der Subdimension „schulische Motivation“

Item	Rotierte Komponentenmatrix Subdimension: „schulische Motivation“	
	Faktor 1 „Lernmotivation“	Faktor 2 „Leistungsmotivation“
Aufgabenorientierung: n=248 28. Will über Gelerntes noch mehr wissen.	.83	
schulisches Fähigkeitsselbstkonzept: n=237 29. Ist überzeugt, die alltäglichen schulischen Anforderungen gut meistern zu können (z.B. Aufgaben, Neues lernen).	.78	
Aufgabenorientierung: n=248 31. Will komplizierte Aufgaben wirklich verstehen.	.78	
schulisches Fähigkeitsselbstkonzept: n=247 23. Traut sich gute Leistungen zu.	.78	.35
Aufgabenorientierung: n=249 32. Beschäftigt sich gerne intensiv mit dem Lösen von Problemen/Aufgaben.	.75	
Kausalattribution: n=220 26. Schreibt schulische Erfolge den eigenen Fähigkeiten zu.	.61	
Kausalattribution: n=220 27. Schreibt schulische Erfolge der eigenen Anstrengung zu.	.61	
Ichorientierung: n=224 33. Will klüger sein als ihre/seine Mitschüler/-innen.		.91
Ichorientierung: n=212 30. Möchte bessere Noten haben als die Mitschüler/-innen.		.87
schulisches Fähigkeitsselbstkonzept: n=228 34. Ist überzeugt, begabter als die anderen Kinder der Klasse zu sein.		.80
Eigenwerte	4.79	1.71
% der Varianz	47.92	17.10
α	.89	.86

Der **Faktor 1** beschreibt inhaltlich ein positives schulisches Fähigkeitsselbstkonzept bezüglich schulischen Anforderungen bzw. Leistungen. Zudem laden die Items zur „Kausalattribution“ auf diesen Faktor, welche schulischen Erfolg intern und damit selbstkonzeptförderlich bewerten, d.h. mit eigenen Fähigkeiten oder durch Anstrengung. Dies stimmt mit den Erkenntnissen überein, dass Kausalattributionen in engem Zusammenhang mit

dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept stehen. Wenn schulische Erfolge oft auf eigene Fähigkeiten zurückgeführt werden, steigt das schulische Fähigkeitsselbstkonzept gemäss den Autoren an. Schulische Erfolge werden zudem von Personen mit einem hohen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept häufiger den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben (Steinsmeier-Pelster & Schöne, 2008).

Auch korrelieren alle Items zur Aufgabenorientierung bzw. Lernzielorientierung hoch mit dem *Faktor 1*. In erster Linie streben lernzielorientierte Schülerinnen und Schüler in Leistungssituationen Folgendes an: neue Fähigkeiten erwerben und eigene Kompetenzen erweitern (Dalbert & Radant, 2008). Fähigkeiten werden von diesen Schülern als veränderbar und somit durch eigene Anstrengung beeinflussbar attribuiert. Aufgabenorientierung steht somit in einem Zusammenhang mit selbstkonzeptförderlichen, internen Attributionen von schulischen Erfolgen und damit wiederum mit einem positiven schulischen Fähigkeitsselbstkonzept.

Faktor 2 beschreibt die Ichorientierung bzw. Leistungszielorientierung. Zudem lädt ein Item zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept ebenfalls auf diesen Faktor. Dieses beschreibt inhaltlich – gleich wie die Items zur Ichorientierung – den sozialen Vergleich schulischer Fähigkeiten. Ichorientierte Schülerinnen und Schüler streben gemäss Dalbert (2008) in Leistungssituationen häufiger ein besseres oder zumindest nicht schlechteres Abschneiden im Vergleich mit ihren Klassenkameraden an.

Subdimension „Stresserleben und (-bewältigung)“

Aufgrund einer ersten Analyse werden die zwei verbleibenden Items zur „Stressbewältigung“ (Item 40 und 41) aus der Subdimension „Stresserleben und Stressbewältigung“ ausgeschlossen und damit wird die Teil-Skala „Stressbewältigung“ aus dem Beobachtungsbogen entfernt. Ausserdem entfällt aufgrund dieser Analyse ein Item zur „physischen Stresssymptomatik“, „43. Äussert Müdigkeit, Erschöpfung oder Schwindelgefühle“ (20 Units = 0.13).

Gemäss dem Scree-Test und dem Kaiser-(Eigenwert-)Kriterium ergeben sich bei der neuen Subdimension „Stresserleben“ zwei Faktoren. Diese **zwei** Faktoren erklären **62.79% der Gesamtvarianz**. Die Ergebnisse sind in der *Tabelle 10* dargestellt.

Inhaltlich beschreibt der **Faktor 1** das Ausmass der „physischen Stresssymptomatik“ (psychosomatische Beschwerden) und einen Teilbereich (sozialer Stress) der Skala „Ausmass des aktuellen Stresserlebens“. Gemäss der dargestellten Analyse der Konstruktvalidität des Fragebogens von Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Hessling (1996, S. 12) wurden ebenfalls signifikante Interkorrelationen der Skalen „physische Stresssymptomatik“ mit der Skala „Ausmass des aktuellen Stresserlebens“ festgestellt.

Der **Faktor 2** beschreibt inhaltlich den anderen Teil der Skala „Ausmass des aktuellen Stresserlebens“ in Zusammenhang mit Schulleistungen, Hausaufgaben und Schulabsenz.

Tabelle 10. Rotierte Komponentenmatrix der 7 Items der Subdimension „Stresserleben“

Item	Rotierte Komponentenmatrix Subdimension: „Stresserleben“	
	Faktor 1 „psychosomatische Be- schwerden und sozialer Stress“	Faktor 2 „Leistungsdruck“
aktuelle Stresssituation: n=257 36. Wirkt gestresst aufgrund mangelnder Sozialkontakte in der Schule.	.82	
physische Stresssymptomatik: n=229 35. Klagt über Schlafstörungen (z.B. Einschlafschwierigkeiten, Angstträume, frühes Aufwachen).	.81	
aktuelle Stresssituation: n=256 42. Wirkt gestresst wegen Streit mit Freunden oder Auseinandersetzungen mit Eltern.	.72	
physische Stresssymptomatik: n=258 38. Klagt über Kopf- und Bauchschmerzen.	.70	.32
aktuelle Stresssituation: n=255 44. Wirkt gestresst wegen den Hausaufgaben.		.80
aktuelle Stresssituation: n=261 45. Fehlt im Unterricht.		.76
aktuelle Stresssituation: n=253 37. Wirkt gestresst wegen schlechter Noten / Schulleistungen.		.76
Eigenwerte	3.09	1.31
% der Varianz	44.13	18.67
α	.78	.67

Subdimension „Sozialverhalten“

Gemäss dem Kaiser-(Eigenwert-)Kriterium und dem Scree-Test ergeben sich **zwei Faktoren** bei der Subdimension „Sozialverhalten“. Der **Faktor 3** besteht nur aus einem einzelnen Item (55.) zur *sozialen Angst*. Dieses Item beschreibt inhaltlich eine andere Facette der „sozialen Angst“ als die beiden anderen Items (50 und 52). Während diese beiden letztgenannten Items inhaltlich einen beobachtbaren sozialen Rückzug bzw. mangelnde soziale Aktivität beschreiben (Reaktion sozialer Unsicherheit), drückt das Item 55. („*Ist äusserst besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren, ausgelacht zu werden oder*

unbeliebt zu sein“) die Tendenz aus, das soziale Umfeld als bedrohend einzuschätzen³⁶. Aus inhaltlichen Gründen wird das Item vorläufig beibehalten.

Das Item zur „Kontaktbereitschaft“, 57. „*Freundschaften zu knüpfen, ist ihr/ihm wichtig*“, wird aufgrund der zu nahe beieinander liegenden Faktorladungen auf *Faktor 1* und *Faktor 2* (20 Units = 0.15) von der Analyse ausgeschlossen.

Inhaltlich beschreibt der **Faktor 1** die Skala „Sozialinteresse“.

Über den **Faktor 2** werden inhaltlich die Skala „Kontaktbereitschaft“ abgebildet sowie die verbleibenden beiden umcodierten Items zur „sozialen Angst“.

Alle **drei** Faktoren erklären gemeinsam **72.13% der Gesamtvarianz**. Die Ergebnisse der Analyse sind in der *Tabelle 11* dargestellt.

³⁶ Gemäss Petillon (1984) lassen sich zwei Komponenten sozialer Angst unterscheiden: einerseits die Tendenz, das soziale Umfeld als bedrohend wahrzunehmen und andererseits die spezifische Reaktion auf diese wahrgenommene Bedrohung.

Tabelle 11. Rotierte Komponentenmatrix der 10 Items der Subdimension „Sozialverhalten“

Item	Rotierte Komponentenmatrix Subdimension: „Sozialverhalten“		
	Faktor 1 „Sozialinteresse“	Faktor 2 „Kontaktbereitschaft“	Faktor 3 „soziale Angst“
Sozialinteresse: n=252 54. Ist einfühlsam anderen gegenüber.	.91		
Sozialinteresse: n=197 58. Kann sich in Situationen anderer gut hineinversetzen.	.88		
Sozialinteresse: n=234 56. Tröstet andere Kinder, wenn sie traurig sind.	.87		
Sozialinteresse: n=246 49. Interessiert sich für die Sorgen und Interessen von Mitschüler/-innen.	.84	.31	
soziale Angst (umcodiert): n=254 52. Spricht wenig mit anderen Kindern und beteiligt sich wenig am Unterricht.		.82	
soziale Angst (umcodiert): n=250 50. Zieht sich von anderen Kindern zurück (z.B. schaut bei Spielen anderer Kinder lieber zu, als selbst mitzumachen; spielt alleine).		.76	
Kontaktbereitschaft: n=261 48. Macht bei Spielen anderer Kinder mit.		.74	
Kontaktbereitschaft: n=261 51. Geht spontan auf andere Kinder zu.		.73	
Kontaktbereitschaft: n=252 53. Nimmt Kontaktangebote von Mitschüler/-innen gerne an.		.67	
soziale Angst (umcodiert): n=240 55. Ist äusserst besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren, ausgelacht zu werden oder unbeliebt zu sein.			.94
Eigenwerte	4.19	2.04	0.98
% der Varianz	41.91	20.38	9.84
α	.91	.82	*

Anmerkung. *Aufgrund der zu niedrigen Item-Anzahl (< 3 Items) wird kein Cronbach's α -Wert ermittelt (Bühner, 2006).

Subdimension „Sozialerleben“

Eine erste Analyse ergibt für die Subdimension „Sozialerleben“ **drei Faktoren** aufgrund des Kaiser-(Eigenwert-)Kriteriums und des Scree-Tests. Das Item 65. „*Löst Gefühle von Sympathie bei mir aus*“ lädt dabei auf alle drei Faktoren. Die höchste Ladung befindet sich auf dem Faktor 3 (0.601), jedoch liegt der Abstand zur nächstkleineren Ladung auf dem Faktor 2 (0.450) über der 20 Units-Regel (20 Units = 0.153). Aus den genannten Gründen wird das Item 65 aus der Analyse ausgeschlossen.

Eine erneute Analyse ergibt drei Faktoren, welche **69.41% der Gesamtvarianz** beschreiben. Die Ergebnisse der Analyse sind in der *Tabelle 12* dargestellt.

Der **Faktor 1** bildet im LEVL die Skala *Schülerin-Schüler-Interaktion* ab, welche anhand der Skala *Sozialerleben mit Mitschüler (SEM)* nach Petillon (1984) operationalisiert wurde.

Die Faktoren 2 und 3 beschreiben inhaltlich die Subdimensionen des LEVL *SchülerIn-Lehrperson-Interaktion*: „*Wertschätzung*“/„*Strenge*“. Der **Faktor 2** stellt dabei inhaltlich die umcodierte Skala *Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – Strenge (SEL S)* und der **Faktor 3** die Skala *Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – Wertschätzung (SEL W)* nach Petillon (1984) dar.

Tabelle 12. Rotierte Komponentenmatrix der 11 Items der Subdimension „Sozialerleben“

Item	Rotierte Komponentenmatrix Subdimension: „Sozialerleben“		
	Faktor 1 „Schülerin- Schüler- Interaktion“	Faktor 2 „SchülerIn- Lehrperson- Interaktion: Strenge“	Faktor 3 „SchülerIn- Lehrperson- Interaktion: Wertschätzung“
Schülerin-Schüler-Interaktion (umcodiert): n=247			
61. Wird von Mitschüler/-innen aus- geschlossen.	.81		
Schülerin-Schüler-Interaktion: n=247			
62. Wird von Mitschüler/-innen respektiert.	.80		
Schülerin-Schüler-Interaktion: n=248			
64. Hat in der Schule Freunde und/oder eine(n) beste(n) Freundin/Freund.	.78		
Schülerin-Schüler-Interaktion: n=248			
59. Ist bei den Mitschüler/-innen beliebt.	.77	.32	
Schülerin-Schüler-Interaktion: n=240			
63. Erhält Unterstützung von Mitschüler/ -innen.	.76		.34
Schülerin-Schüler-Interaktion (umcodiert): n=248			
60. Wird von Mitschüler/-innen gehänselt oder ausgelacht.	.61	.42	
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion (umcodiert): n=260			
66. Löst Gefühle von Ärger bei mir aus.		.90	
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion (umcodiert): n=260			
69. Veranlasst mich „strenge“ zu sein.		.88	
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion (umcodiert): n=260			
68. Löst Gefühle der Ungeduld bei mir aus.		.83	
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: n=259			
67. Löst Interesse für ihre/seine Lebenssituation bei mir aus (z.B. in Bezug auf Schule, Familie, Freizeit).			.77
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: n=257			
70. Nimmt schulische Unterstützung von mir gerne an.			.75

Eigenwerte	4.40	1.80	1.44
% der Varianz	39.99	16.37	13.06
α	.88	.87	*

Anmerkung. *Aufgrund der zu niedrigen Item-Anzahl (< 3 Items) wird kein Cronbach's α -Wert ermittelt (Bühner, 2006).

Subdimension „aktuelle Schulleistungen“

Für die Subdimension „aktuelle Schulleistungen“ resultiert gemäss dem Kaiser-(Eigenwert-) Kriterium und dem Scree-Test eine **Ein-Faktor-Lösung**. Diese erklärt **54.18%** der Gesamtvarianz.

Im **Faktor 1** werden die Schulleistungen in allen sechs Schulfächern – „Mathematik“, „Deutsch schriftlich“, „Mensch & Umwelt“, „Deutsch mündlich“, „Gestalten & Musik“ und „Sport“ – abgebildet. Dabei lädt das Fach „Sport“ gegenüber den anderen Variablen deutlich tiefer auf diesen Faktor.

In der folgenden *Tabelle 13* sind die Ergebnisse der Analyse dargestellt.

Tabelle 13. Rotierte Komponentenmatrix der 6 Items der Subdimension „aktuelle Schulleistungen“

Item	Rotierte Komponentenmatrix Subdimension: „aktuelle Schulleistungen“
	Faktor 1 „Schulleistungen“
Deutsch schriftlich (n=261)	.86
Mensch & Umwelt (n=260)	.83
Deutsch mündlich (n=261)	.83
Mathematik (n=261)	.76
Gestalten & Musik (n=261)	.63
Sport (n=261)	.39
Eigenwerte	3.25
% der Varianz	54.18
α	.82

Bevor die Ergebnisse und die Konsequenzen der erfolgten Faktorenanalyse diskutiert werden, wird anschliessend auf die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der dargestellten Subdimensionen eingegangen.

5.3.3 Reliabilitätsanalyse

Die Testversion des „Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ wird im Anschluss an die Faktorenanalyse nun in Bezug auf die Skalenreliabilitäten überprüft. Die LEVL-Skalen der sechs Subdimensionen *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale*, *schulische Motivation*, *Stresserleben*, *Sozialverhalten*, *Sozialerleben* bzw. *Schülerin-Schüler-Interaktion* sowie *SchülerIn-Lehrperson-Interaktion* und *aktuelle Schulleistungen* werden dazu jeweils einzeln einer Reliabilitätsanalyse unterzogen und die einzelnen Items bezüglich Trennschärfen überprüft. Cronbach's Alpha-Werte von $\alpha = 0.7$ bis $\alpha = 0.8$ gelten als akzeptable Werte und Cronbach's Alpha-Werte von $\alpha > 0.8$ sind als gut einzustufen (Field, 2009).

Gemäss Field (2009) werden nach getätigter Faktorenanalyse der Subdimensionen *die Items der ermittelten Faktoren* bezüglich Reliabilität überprüft bzw. die Cronbach's Alpha(α)-Werte ermittelt. Diese Cronbach's α -Werte wurden jeweils in den *Tabellen 8 bis 13* ausgewiesen.

Die Cronbach's Alpha-Werte aller Faktoren der sechs Subdimensionen liegen in einem akzeptablen bis hohen Bereich ($\alpha = 0.7$ bis $\alpha = 0.9$). Bei der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ weist der Faktor 3 (Aggression) einen tieferen, aber durchaus noch akzeptablen Wert von $\alpha = 0.75$ aus. Ebenfalls fällt die Reliabilität des Faktors 2 zum „aktuellen Stresserleben“ mit einem α -Wert von 0.67 – unter Berücksichtigung der kleinen Itemanzahl (3 Items) – durchaus noch akzeptabel aus. Bei einer zu niedrigen Itemanzahl pro Faktor (Itemanzahl < 3) wurde gemäss Bühner (2006) auf die Ermittlung des Cronbach's Alpha-Werts verzichtet.

Anschliessend werden die Werte der Reliabilitätsanalyse für die einzelnen Subdimensionen als Ganzes ermittelt.

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

Die Items 12, 15, 22 sowie das Item 18 wurden aufgrund der Faktorenanalyse ausgeschlossen. Die korrigierten Item-Skala-Korrelationen bzw. die Trennschärfen³⁷ der verbleibenden Items liegen durchwegs bei > 0.3 . Die *18 Items* dieser Subdimension weisen einen hohen *Cronbach's α -Wert* von **0.88** auf.

Schulische Motivation

Nach einer ersten Prüfung der insgesamt zwölf Items zur „schulischen Motivation“ wurden die beiden Items zur Kausalattribution bei schulischem Misserfolg (Item 24 und

³⁷ Die Trennschärfe beschreibt inhaltlich, wie gut ein Item eine Skala (die aus den restlichen Items gebildet wird) widerspiegelt (Bühner, 2006).

Item 25) aufgrund ihrer tiefen Werte bei den Trennschärfen und der damit einhergehenden negativen Auswirkung auf den Cronbach's α -Wert ausgeschlossen. Die erneute Reliabilitätsanalyse der *zehn verbleibenden Items* ergibt einen hohen *Cronbach's α -Wert* von **0.87**.

Stresserleben

Die Subdimension „Stresserleben und -bewältigung“ wurde aufgrund der Faktorenanalyse auf „*Stresserleben*“ reduziert. Die *sieben Items* der neuen Subdimension „Stresserleben“ weisen insgesamt einen akzeptablen *Cronbach's α -Wert* von **0.78** auf. Die Trennschärfen der Items liegen durchwegs bei > 0.3 .

Sozialverhalten

Das Item zur „Kontaktbereitschaft“, 57. „*Freundschaften zu knüpfen, ist ihr/ihm wichtig*“, wird aufgrund der erfolgten Faktorenanalyse nicht in die Reliabilitätsanalyse miteinbezogen. Die Analyse der verbleibenden *zehn Items* ergibt einen guten *Cronbach's α -Wert* von **0.83**. Die Item-Trennschärfen liegen weitgehend bei > 0.3 . Einzig beim *Item 55* liegt die *Trennschärfe* tiefer (0.22). Auf die Bedeutung der inhaltlich anderen Facette dieses Items von sozialer Angst gemäss Petillon (1984) wurde bereits hingewiesen (vgl. 5.3.2).

Die Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse legen nahe, dass eine *Item-Erweiterung* dieser inhaltlichen Facette des Items 55, *auf mindestens drei Items*, notwendig ist. Ein konkreter Vorschlag dazu wird im *Kapitel 5.4* erläutert.

Sozialerleben

Das *Item 67* der Subdimension Sozialerleben musste nach erfolgter Reliabilitätsanalyse ausgeschlossen werden, weil es eine sehr niedrige, nicht akzeptable Trennschärfe zeigte (0.03), welche sich negativ auf den Cronbach's Alpha-Wert auswirkte. Die korrigierten Item-Skala-Korrelationen der restlichen Items liegen bei > 0.3 . Es fallen aufgrund der Faktoren- und der Reliabilitätsanalyse zwei der drei Items (Item 65 und Item 67) der Skala zur „wertschätzenden“ Interaktion zwischen Schulkind und Lehrperson aus statistischen Gründen weg. Die Skala *SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: Wertschätzung* der Subdimension „Sozialerleben“ kann somit mit den erstellten Items nicht erfragt werden und wird daher als Ganzes aus dem LEVL entfernt³⁸. Die Reliabilitätsanalyse der verbleibenden *9 Items* zum Sozialerleben ergibt einen *Cronbach's α -Wert* von **0.86**.

³⁸ Das dritte Item dieser Skala, 70. „Nimmt schulische Unterstützung von mir gerne an“, wird daher ebenfalls aus dem Beobachtungsbogen ausgeschlossen.

Aktuelle Schulleistungen

Die Reliabilität der aktuellen Schulleistungen in den sechs verschiedenen Schulfächern (*sechs Items*) liegt bei *Cronbach's $\alpha=0.82$* . Das Item „Sport“ weist eine eher niedrige Trennschärfe von *0.28* auf. Die anderen korrigierten Item-Skala-Korrelationen liegen alle bei > 0.3 .

Zusammenfassend sind die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse aller Subdimensionen in der nachstehenden *Tabelle 14* dargestellt. Bei der Subdimensionen „Sozialverhalten“ konnte beim Faktor 3 (soziale Angst) – aufgrund der zu niedrigen Itemanzahl – keine Angabe zu Cronbach's Alpha gemacht werden.

Tabelle 14. Übersicht der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse

Subdimensionen	Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse (Cronbach's Alpha-Werte)			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	alle Variablen
Persönlichkeitsmerkmale (18 Items)	.89	.84	.75	.88
schulische Motivation (10 Items)	.88	.86	-	.87
Stresserleben (7 Items)	.78	.67	-	.78
Sozialverhalten (10 Items)	.91	.82	*	.83
Sozialerleben (9 Items)	.88	.87	-	.86
aktuelle Schulleistungen (6 Items)	.82	-	-	.82

Anmerkung. *Aufgrund der zu niedrigen Item-Anzahl (< 3 Items) wird kein Cronbach's α -Wert ermittelt (Bühner, 2006).

Die im Vorfeld der Faktorenanalyse gestellte Hypothese – „*innerhalb der sechs Subdimensionen des Beobachtungsbogens lassen sich die entsprechenden Skalen der standardisierten Fragebogen der Schulkinderbefragung statistisch über Faktoren abbilden*“ – konnte weitgehend bestätigt werden. Bei einzelnen Skalen wurden Items aufgrund der Analyse ausgeschlossen.

Insgesamt vier Items der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ – das Item 12 (Neurotizismus): „*12. Ist übermässig empfindsam*“, das Item 15 (initiale Angst / somatische Beschwerden): „*15. Zeigt nervöses Verhalten (z.B. wirkt unruhig)*“, das Item 18. „*Ist sehr ungeduldig, wenn eine Sache nicht sofort klappt*“ sowie das Item 20 (Extraversion): „*20. Ist hilfsbereit*“ – werden aufgrund der Faktorenanalyse aus dem Beobachtungsbogen entfernt.

Bei der Subdimension „Stresserleben und -bewältigung“ entfällt die Skala zu den „Stressbewältigungsstrategien“ (Item 39, 40 und 41). Diese wird bei den folgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt. Zudem wurde das Item 43 der Skala „physische Stresssymptomatik“ entfernt, aufgrund seiner hohen Ladungen auf zwei Faktoren.

Das Item 57 der Skala „Kontaktbereitschaft“, aus der Subdimension „Sozialverhalten“, wird aufgrund seiner Ladungen auf zwei Faktoren und den zu nahe beieinander liegenden Faktorladungen aus dem Beobachtungsbogen genommen.

Bei der Subdimension „Sozialerleben“ lädt das Item 65 („*Löst Gefühle von Sympathie bei mir aus*“) zur *wertschätzenden SchülerIn-Lehrperson-Interaktion* auf alle drei ermittelten Faktoren, wobei zwei Ladungen näher beieinander liegen als die 20 Units-Regel erlaubt. Aus diesen Gründen wurde dieses Item ebenfalls aus der Analyse genommen.

Insgesamt werden aufgrund der *faktoranalytischen Untersuchung* der Subdimensionen *zehn Items* aus dem Beobachtungsbogen entfernt. *Vier weitere Items* mussten zusätzlich aufgrund der *Reliabilitätsanalyse* aus dem Beobachtungsbogen entfernt werden.

Dies betrifft zum einen *zwei Items* aus der Subdimension „schulische Motivation“ zur *Kausalattribution bei schulischem Misserfolg* (Item 24 und Item 25). Diese beiden Items wiesen tiefe Trennschärfen auf, welche sich bei der Reliabilitätsanalyse negativ auf den Cronbach's α -Wert ausgewirkt haben. Zudem wurde das Item 67 (und mit ihm das Item 70) der Subdimension „Sozialerleben“ nach erfolgter Reliabilitätsanalyse entfernt, weil es eine sehr niedrige, nicht akzeptable Trennschärfe zeigte und sich dadurch negativ auf den Cronbach's Alpha-Wert auswirkte. Die Skala *SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Wertschätzung“* der Subdimension „Sozialerleben“ wird daher als Ganzes aus dem Beobachtungsbogen entfernt und nicht in die Gegenüberstellung der Daten miteinbezogen.

5.4 Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die korrigierte Version

Aufgrund der Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse entsteht eine korrigierte Version des LEVL. Insgesamt *14 Items* wurden aufgrund der Validierung für diese Version aus dem Beobachtungsbogen entfernt. Dies betrifft die Subdimension der *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale*, welche *vier Items weniger* aufweist, und die Subdimension *schulische Motivation*, in welcher *zwei Items* zur „Kausalattribution bei schulischen Misserfolgen“ wegfallen. Zudem wurde bei der Subdimension *Stresserleben und -bewältigung* die Skala der „Stressbewältigungsstrategien“ mit ihren *drei Items* (39, 40 und 41) sowie *ein Item* zur „physischen Stresssymptomatik“ (Item 43) aus dem Beobachtungsbogen entfernt. Die Subdimension *Sozialverhalten* weist *ein Item* zur „Kontaktbereitschaft“ weniger auf. Bei der Subdimension *Sozialerleben* wurde die ganze Skala (*drei Items*) zur „wertschätzenden Interaktion zwischen Schulkind und Lehrperson“ aus dem Fragebogen entfernt.

Weiter deuten die Analysen darauf hin, dass eine Item-Erweiterung sinnvoll ist. Aufgrund der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse entstand der Vorschlag zur Item-Erweiterung der Subdimension *Sozialverhalten* bezüglich einer inhaltlichen Facette der „sozialen Angst“, d.h. die Tendenz, die soziale Umwelt als bedrohend einzuschätzen.

Das Item 55., „*Ist äusserst besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren, ausgelacht zu werden oder unbeliebt zu sein*“, soll inhaltlich auf folgende drei Items aufgeteilt und somit durch zwei Items erweitert werden:

- „Ist besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren.“
- „Ist der Ansicht, in der Klasse unbeliebt zu sein.“
- „Hat Angst, von anderen Kindern ausgelacht zu werden.“

Der „Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung für Verhalten und Lernen (LEVL)“ enthält neu 58 Items (gegenüber der 70 Items in der Testversion) zu den drei Dimensionen: A. Persönlichkeit, B. schulisches Potenzial des Kindes und C. Sozialverhalten und -erleben des Schulkindes³⁹.

³⁹ Der „Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL): die korrigierte Version“ ist im Anhang (XVI-XIX) aufgeführt.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der Gegenüberstellung der Lehrpersonen- und Schulkinderdaten dargestellt. Folgende leitende Fragestellung steht dabei im Zentrum:

„Welche Passungen bzw. Diskrepanzen bestehen zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und den erhobenen Daten der Schulkinder im Hinblick auf kind- und umweltbezogene Faktoren?“

Diese Frage zielt darauf ab, die Einschätzungen von Lehrpersonen mit den Daten der Schulkinder bezüglich der für das Verhalten und Lernen der Kinder in der Schule wichtigen kind- und umweltbezogenen Faktoren zu vergleichen. Gemäss dem passungstheoretischen Verständnis können sich vorliegende Diskrepanzen zwischen kind- und umweltbezogenen Faktoren hinderlich auf die kindliche Entwicklung auswirken bzw. Passungen können zu einer optimalen Entwicklung beitragen. Die Lehrperson als zentrale Bezugsperson in der Schule kann mit ihren Einschätzungen bzw. Beurteilungen auf das Verhalten und Lernen der Schulkinder einen wesentlichen Einfluss nehmen.

Die Daten der Schulkinder und die Einschätzungen der Schulkinder durch die Lehrpersonen werden zunächst einem statistischen Vergleich unterzogen und bezüglich Passungen bzw. Diskrepanzen analysiert (vgl. 6.1). Anschliessend wird über einen Vergleich der prozentualen symptomatischen Ausprägungen der Schulkinderdaten und der Daten der Einschätzungen durch die Lehrpersonen eine differenziertere Analyse zur Erklärung der vorliegenden Passungen und Diskrepanzen vorgenommen (vgl. 6.2).

6.1 Statistischer Vergleich der Schulkinderdaten und der Einschätzungen der Schulkinder durch Lehrpersonen

Folgende Skalen aus den verschiedenen Fragebogen der Kinderbefragung mit den entsprechenden Skalen aus dem LEVL wurden verglichen: sechs Skalen der Subdimension „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“, drei Skalen zum „Sozialverhalten“ und zwei Skalen zum „Sozialerleben“ (Schülerin-Schüler-Interaktion, SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Strenge“) sowie die Skala zum „schulischen Fähigkeitsselbstkonzept“. Die beiden weiteren Skalen zur „schulischen Motivation“ (Zielorientierung und Kausalattribution) wurden nicht in den Vergleich mit einbezogen.

Damit eine Gegenüberstellung der Daten der Schulkinder und der Lehrpersonendaten bzw. ein statistischer Vergleich erfolgen konnte, mussten die Daten transformiert werden. Dazu wurden die Daten, die auf unterschiedlichen Skaleneinheiten gründen, in ein ver-

gleichbares Skalierungsformat – in eine 10er-Skalierung – umgerechnet⁴⁰. Zum Datenvergleich wurden zunächst die Mittelwertesummen der einzelnen Skalen berechnet. Anschliessend wurden die Mittelwertesummen durch die Anzahl der Items einer Skala geteilt. Dadurch konnte der Item-Mittelwert errechnet werden, der sich für den Datenvergleich eignete.

Zur Analyse des Datenvergleichs wurden *Effektstärken* beschrieben. Lind (2010, S. 15) beschreibt das Vorgehen „zur konventionellen Einschätzung absoluter Effektstärken bei wenig erforschten Messskalen“. In der Literatur gehen die Meinungen darüber auseinander, ab welcher Grösse, gemessen an der absoluten Skalenbreite, ein Effekt als sehr bedeutend gilt. Werte von 1.75% bis 15% der Skalenbreite werden diskutiert, wobei das Mittel bei 7.83 Punkten liegt. Auf dieser Grundlage schlägt Lind (2010) folgende verbale Beschreibung für Wertdifferenzen auf Einstellungsskalen vor:

„Effekt > 10% der Skalenbreite = ‚sehr bedeutend‘ oder ‚sehr deutlich‘
Effekt > 5% der Skalenbreite = ‚bedeutend‘ oder ‚deutlich‘“ (Lind, 2010, S. 16).

In Bezug auf die vorliegenden Daten auf der 10er-Skala sind 1.0 Punkte, also eine Skaleneinheit, als eine „sehr bedeutende Diskrepanz“ zu beurteilen. Bei 0.5 Punkten kann von einer „bedeutenden Diskrepanz“ gesprochen werden.

Die folgende *Abbildung 31* stellt den Mittelwertevergleich der Daten der Schulkinder und der Lehrpersonendaten im Bereich *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale* auf Item-Ebene dar.

⁴⁰ Die Fragebogen, welche in den Vergleich miteinbezogen wurden, weisen 4-stufige, 5-stufige und 6-stufige Skalen auf. Die Daten wurden daher für den Vergleich in jeweils 10-stufige Skalen transformiert.

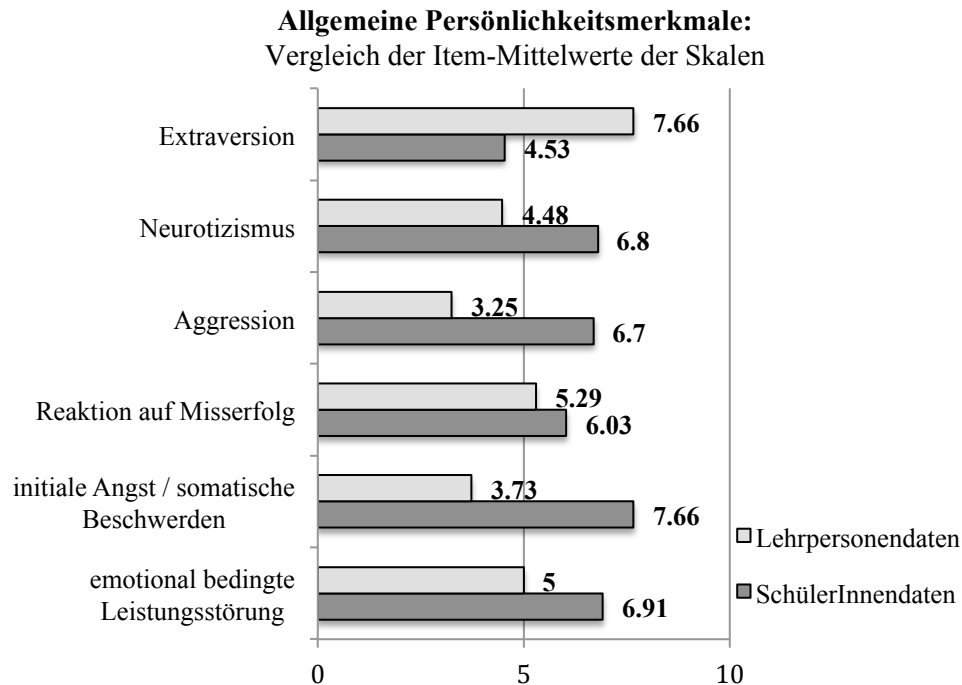


Abbildung 31: Datenvergleich – allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

In *allen* Skalen der *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* zeigen sich „sehr bedeutende“ Diskrepanzen (Effekte > 1.0 Punkte) im Datenvergleich. Die grössten Diskrepanzen (Effekt > 3.0 Punkte) liegen in den Skalen „Aggression“ und „initiale Angst / somatische Beschwerden“ vor. Die Lehrpersonen weisen dabei – die Skala „Extraversion“ ausgenommen – tiefere Item-Mittelwerte aus. Bei der Skala „Extraversion“ ist es gerade umgekehrt. Hier ist der Item-Mittelwert bei den Daten der Schulkinder „sehr deutlich“ (Effekt > 1.0 Punkte) tiefer als der Item-Mittelwert der Lehrpersonendaten.

Der Datenvergleich im Bereich des *schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts* zeigt, dass sich hier keine nennenswerten Unterschiede im Vergleich der Item-Mittelwerte der Daten der Schulkinder (6.91) und der Lehrpersonen (6.58) zeigen (Effekt < 0.5 Punkte).

Im Bereich des *Sozialverhaltens* zeigt sich beim Datenvergleich folgendes Bild: Die Daten der Schulkinder und die Lehrpersonendaten der Skalen „Kontaktbereitschaft“ und „soziale Angst“ weisen keine bedeutenden Diskrepanzen (Effekt < 0.5 Punkte) auf. Im Bereich des „Sozialinteresses“ jedoch zeigt sich eine „sehr bedeutende“ Diskrepanz mit einem um 0.99 Punkte, also rund 1.0 Punkte höheren Item-Mittelwert der Lehrpersonen-

gegenüber den Schulkinderdaten. Die Werte sind in der unten stehenden *Abbildung 32* im Vergleich dargestellt.

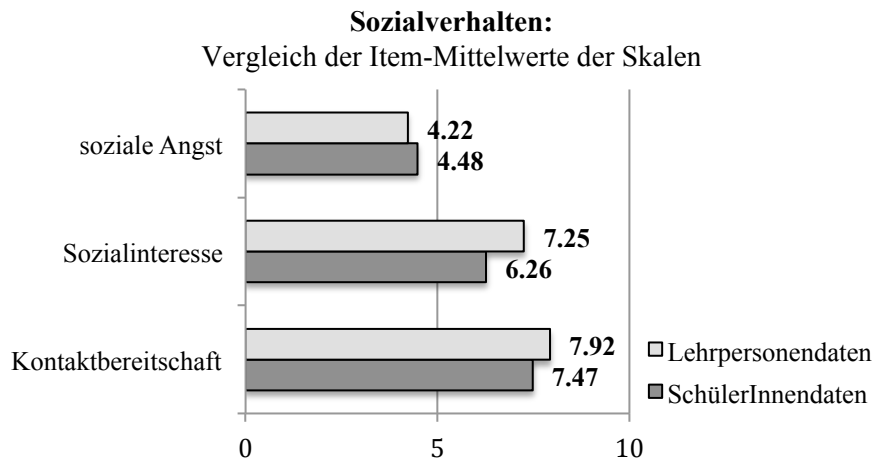


Abbildung 32: Datenvergleich – Sozialverhalten

Im Bereich des *Sozialerlebens* zeigen sich bei beiden Skalen „sehr deutliche“ Diskrepanzen im Datenvergleich. Bei der Einschätzung der erlebten „Strenge“ der Lehrperson weisen die Daten der Schulkinder einen „sehr deutlich“ tieferen Mittelwert (2.62) gegenüber den Einschätzungen der Lehrpersonen (7.06) auf. Bei der Skala zur „Schüler-Schülerin-Interaktion“ liegt erneut bei den Lehrpersonen ein „sehr deutlich“ höherer Item-Mittelwert vor (vgl. *Abbildung 33*).

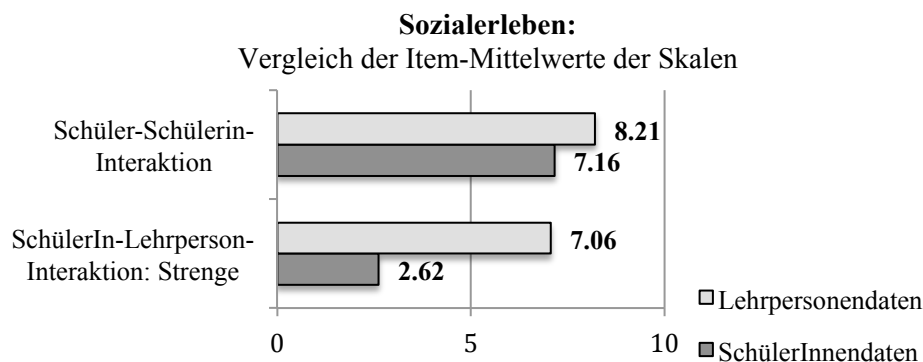


Abbildung 33: Datenvergleich – Sozialerleben

In den dargestellten Datenvergleichen der untersuchten Subdimensionen haben sich einige „deutliche“ bzw. „sehr deutliche“ Diskrepanzen bei den Lehrpersonen- gegenüber den Schulkinderdaten gezeigt. Andererseits konnten auch Passungen bei den Daten festgestellt werden.

Bevor diese genauer analysiert werden, wird zunächst auf die Ergebnisse zum „schulischen Potenzial“ bzw. zur „allgemeinen Intelligenz“ und zu den „aktuellen Schulleistungen“ der Kinder eingegangen.

Allgemeine Intelligenz

Die befragten Lehrpersonen schätzen die „allgemeine Intelligenz“ der Schülerinnen und Schüler (n=261) wie folgt ein: Insgesamt *146 Kinder*, d.h. rund **56%**, schätzen sie *durchschnittlich*, *30 Kinder* bzw. **11.5%** *unterdurchschnittlich* und *85 Kinder* bzw. **32.6%** *überdurchschnittlich* intelligent ein.

Rund **5%** der Schulkinder (n=254) haben im Intelligenztest (CFT-20) IQ-Werte zwischen einer und zwei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes erreicht. Überdurchschnittlich hohe IQ-Werte (> IQ 130) wurden bei **6.3%** der Kinder (n=254) ausgewiesen. Rechnet man die Schülerinnen und Schüler mit den leicht erhöhten IQ-Werten von IQ 115 bis IQ 129 zum überdurchschnittlichen Bereich dazu, erreichen insgesamt rund **30%** der Kinder (n=261) (leicht) überdurchschnittliche IQ-Werte.

Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden *Tabelle 15* zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 15. Allgemeine Intelligenz der Schulkinder – Einschätzung der Lehrpersonen und Intelligenztestergebnisse (CFT 20) der Kinder

Allgemeine Intelligenz der Schulkinder	Ergebnisse der Einschätzung der Lehrpersonen: Anzahl Kinder; %	Intelligenztestergebnisse (CFT 20): Anzahl Kinder; %
durchschnittliche Intelligenz	146; 55.9% (n=261)	225; 88.6%; (n=254)
unterdurchschnittliche Intelligenz	30; 11.5% (n=261)	13; 5.1% (n=254)
überdurchschnittliche Intelligenz	85; 32.6% (n=261)	16; 6.3% (n=254)

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die befragten Lehrpersonen die Kinder mit einer durchschnittlichen Intelligenz anzahlmässig unterschätzen. Die Lehrpersonen neigen dazu, Schulkinder mit einer durchschnittlichen Intelligenz überdurchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich intelligent einzustufen: *13 Schülerinnen und Schüler* (n=254) schneiden im CFT 20 *unterhalb des statistisch mittleren Bereichs* ab. Die Lehrpersonen schätzen demgegenüber insgesamt *30 Kinder* (n=261) als *unterdurchschnittlich* intelligent ein. Zudem neigen die Lehrpersonen dazu, Kinder mit leicht erhöhten kognitiven Fähigkeiten (IQ-Werte 115-130) als *überdurchschnittlich* intelligent einzustufen.

Aktuelle Schulleistungen

Die aktuellen Schulleistungen der Schulkinder werden durch die Eltern und durch die Lehrpersonen mittels derselben vierstufigen Skala beurteilt: ungenügend (1), genügend

(2), gut (3) und sehr gut (4). In der nachfolgenden *Tabelle 16* sind die Ergebnisse vergleichend dargestellt.

Tabelle 16. Einschätzungen der aktuellen Schulleistungen: Lehrpersonen (LP) und Eltern (E) im Vergleich

	Deutsch mündlich		Deutsch schriftlich		Mathematik		Mensch & Umwelt		Sport		Gestalten & Musik	
	LP	E	LP	E	LP	E	LP	E	LP	E	LP	E
<i>N gültig</i>	261	255	261	254	261	254	260	253	261	255	261	255
Mittelwert	2.74	3.16	2.67	2.87	2.70	3.00	2.80	3.11	2.95	3.20	2.79	3.20

Vergleicht man die Werte zu den *aktuellen Schulleistungen* miteinander, fällt zunächst auf, dass die *Elterneinschätzungen* der Leistungen ihrer Kinder *durchwegs leicht höhere Mittelwerte* aufweisen als die Einschätzungen derselben durch die Lehrpersonen. Der Median jedoch liegt bei allen sechs Schulfächern sowohl bei der Einschätzung durch die Eltern als auch bei der durch die Lehrpersonen bei 3 bzw. bei „gut“. Es zeigt sich eine unterschiedliche Verteilung der Häufigkeiten bei den Eltern- und Lehrpersoneneinschätzungen der schulischen Leistungen der Kinder in den jeweiligen Schulfächern. Grundsätzlich gilt, dass die Eltern die schulischen Leistungen ihrer Kinder häufiger „gut“/„sehr gut“ einschätzen und weniger häufig „genügend“/„ungenügend“ im Vergleich mit den Lehrpersonen. Dieses Bild zeigt sich in allen sechs Schulfächern.

Im Schulfach „Deutsch mündlich“ beispielsweise zeigt sich eine deutliche Verschiebung bei den Einschätzungen der Eltern gegenüber den Einschätzungen der Lehrpersonen in Richtung „gut“/„sehr gut“ (vgl. *Tabelle 17*). Schätzen auf der Elternseite nur *36 Familien* die Schulleistungen ihrer Kinder im Fach „Deutsch mündlich“ als *genügend* ein (*zudem werden keine Kinder als ungenügend eingestuft!*), sind es bei den Einschätzungen der Lehrpersonen *104 genügende/ungenügende* schulische Leistungen der Kinder.

In den folgenden *Tabellen 17 bis 22* sind die Verteilungen der Einschätzungen der Lehrpersonen und der Eltern bezüglich den Schulleistungen in den sechs Schulfächern „Deutsch mündlich“, „Deutsch schriftlich“, „Mathematik“, „Mensch & Umwelt“, „Gestalten & Musik“ und „Sport“ vergleichend dargestellt.

Tabelle 17. Schulleistungen im Fach Deutsch mündlich – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern

Schulleistungen im Fach: Deutsch mündlich		Einschätzung durch Lehrperson (n=261)		Einschätzung durch Eltern (n=255)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
gültig	ungenügend	22	8.4	-	-
	genügend	82	31.4	36	13.8
	gut	98	37.5	143	54.8
	sehr gut	59	22.6	76	29.1
	fehlend	-	-	6	2.3
	gesamt	261	100	261	100

Tabelle 18. Schulleistungen im Fach Deutsch schriftlich – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern

Schulleistungen im Fach: Deutsch schriftlich		Einschätzung durch Lehrperson (n=261)		Einschätzung durch Eltern (n=254)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
gültig	ungenügend	23	8.8	6	2.3
	genügend	92	35.2	63	24.1
	gut	93	35.6	142	54.4
	sehr gut	53	20.3	43	16.5
	fehlend	-	-	7	2.7
	gesamt	261	100	261	100

Tabelle 19. Schulleistungen im Fach Mathematik – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern

Schulleistungen im Fach: Mathematik		Einschätzung durch Lehrperson (n=261)		Einschätzung durch Eltern (n=254)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
gültig	ungenügend	31	11.9	10	3.8
	genügend	72	27.6	43	16.5
	gut	103	39.5	138	52.9
	sehr gut	55	21.1	63	24.1
	fehlend	-	-	7	2.7
	gesamt	261	100	261	100

Tabelle 20. Schulleistungen im Fach Mensch und Umwelt – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern

Schulleistungen im Fach: Mensch & Umwelt		Einschätzung durch Lehrperson (n=260)		Einschätzung durch Eltern (n=254)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
gültig	ungenügend	15	5.7	4	1.5
	genügend	69	26.4	27	10.3
	gut	128	49.0	159	60.9
	sehr gut	48	18.4	63	24.1
	fehlend	1	0.4	8	3.1
	gesamt	261	100	261	100

Tabelle 21. Schulleistungen im Fach Gestalten und Musik – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern

Schulleistungen im Fach: Gestalten & Musik		Einschätzung durch Lehrperson (n=261)		Einschätzung durch Eltern (n=255)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
gültig	ungenügend	5	1.9	1	0.4
	genügend	81	31.0	38	14.6
	gut	139	53.3	148	56.7
	sehr gut	36	13.8	68	26.1
	fehlend	-	-	6	2.3
	gesamt	261	100	261	100

Tabelle 22. Schulleistungen im Fach Sport – Einschätzungen durch Lehrpersonen und Eltern

Schulleistungen im Fach: Sport		Einschätzung durch Lehrperson (n=261)		Einschätzung durch Eltern (n=255)	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
gültig	ungenügend	10	3.8	-	-
	genügend	58	22.2	32	12.3
	gut	128	49.0	139	53.3
	sehr gut	65	24.9	84	32.2
	fehlend	-	-	6	2.3
	gesamt	261	100	261	100

Die Bedeutung dieser Ergebnisse zur Einschätzung der allgemeinen Intelligenz und der aktuellen Schulleistungen der Kinder werden im *Kapitel 7* in Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz analysiert und diskutiert. Als Nächstes wird eine differenzierte Analyse der Subdimensionen „allgemeine Persönlichkeit“, „schulisches Fähigkeitsselbstkonzept“ sowie „Sozialverhalten und -erleben“ vorgenommen.

6.2 Differenzierte Analyse der Schulkinderdaten und der Einschätzungen der Schulkinder durch Lehrpersonen

Folgende Fragestellung wurde zu Beginn an den Datenvergleich der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen zur Analyse der Einschätzungskompetenz der Lehrpersonen gestellt:

„Welche Passungen bzw. Diskrepanzen bestehen zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und den erhobenen Daten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf kind- und umweltbezogene Faktoren?“

Dieser Frage wurde zunächst aus einer statistischen Perspektive über den Datenvergleich nachgegangen. Bei einigen Subdimensionen konnten „sehr bedeutende Diskrepanzen“ zwischen den Lehrpersonendaten und den Daten der Schülerinnen und Schüler über die Analyse der Effektstärken ermittelt werden. Jedoch ergaben sich beispielsweise bei der Skala „schulisches Fähigkeitsselbstkonzept“ keine bedeutsamen Diskrepanzen bzw. lag eine Passung vor. Hier stellt sich nun die Frage, *wie diese Passungen bzw. Diskrepanzen entstanden sind bzw. worauf sich diese genau zurückführen lassen.*

Bevor nun darauf eingegangen wird, gilt es bedeutsame Hinweise bei der Analyse zu berücksichtigen.

6.2.1 Daten aus unterschiedlichen Grundgesamtheiten und systematische Messfehler

Bei der Analyse des Datenvergleichs gilt es systematische Messfehler zu beachten. Systematische Messfehler können vom Erhebungsinstrument selbst und von den befragten Personen ausgehen (Diekmann, 2007).

Schwierigkeiten im Vergleich der Daten der Schülerinnen und Schüler mit den Einschätzungen durch die Lehrpersonen treten auf, weil die Daten aus unterschiedlichen Grundgesamtheiten stammen. Unterschiede im Vergleich dieser Daten können daher durch *zwei zentrale Einflüsse* erklärt werden. Einerseits wird durch den Datenvergleich unterschiedlicher Instrumente – LEVL und unterschiedliche Fragebogen zur Befragung der Schülerinnen und Schüler – eine systematische Verschiebung produziert. Andererseits kann von einer systematischen Verschiebung aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen von Schulkindern und Lehrpersonen (Selbst- bzw. Fremdeinschätzung) ausgegangen werden (Diekmann, 2007). Ob von systematischen Verschiebungen im gleichen Verhältnis (Daten der Schulkinder: Einschätzungen durch die Lehrpersonen) ausgegangen werden kann, wird hier nicht abschliessend geklärt werden können. Erleichternd für die Interpretation des oben aufgeführten Datenvergleichs der unterschiedlichen Grundgesamtheiten wäre eine systematische Verschiebung der Item-Mittelwerte jeweils im gleichen Verhältnis. Bei den Skalen zu „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen“, zum „schulischen Fähigkeitsselbstkonzept“ sowie zum „Sozialverhalten und -erleben“ konnten jeweils keine

solchen systematischen Verschiebungen im gleichen Verhältnis ausgemacht werden (vgl. *Abbildungen 31 bis 33; S. 196ff.*).

Vonseiten der befragten Lehrpersonen und von den Schülerinnen und Schülern verursachte, systematische Messfehler gilt es ebenfalls zu berücksichtigen. Dabei spielt die *soziale Erwünschtheit* eine bedeutende Rolle. Die soziale Erwünschtheit kann insbesondere bei Selbstbeschreibungen in Fragebogen eine gewichtige Verzerrung der Testergebnisse bewirken. Besonders günstige Eigenschaften, Merkmale oder Verhaltensweisen können in den Vordergrund gestellt und Unerwünschte gleichzeitig verborgen werden (Bühner, 2006, S. 60f.). Im LEVL beispielsweise tritt die Selbstbeschreibung der Lehrpersonen im Bereich „SchülerIn-Lehrperson-Interaktion“ deutlich hervor. Speziell hier müssen Ergebnisverzerrungen aufgrund sozial erwünschter Antworten durch die Lehrpersonen berücksichtigt werden.

Zur differenzierteren Analyse der Passungen und Diskrepanzen der im *Kapitel 6.1* dargestellten Mittelwertvergleiche der Einschätzungen durch die Lehrpersonen und der Schulkinderdaten werden im Folgenden die Auswertungsergebnisse der Fragebogenerhebung der Schülerinnen und Schüler (vgl. 5.2) sowie die Daten der Einschätzungen durch die Lehrpersonen (vgl. 5.3.1) hinzugezogen. Die dargestellten Ergebnisse müssen unter Berücksichtigung der erläuterten Schwierigkeiten im Datenvergleich zur Kenntnis genommen werden.

6.2.2 *Analyse der Passungen und Diskrepanzen*

Überdurchschnittliche symptomatische Abweichungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* treten prozentual durchwegs häufiger auf als die Lehrpersonen dieselben prozentual bei den Schulkindern als „häufig“ auftretend beurteilen (vgl. *Tabelle 23*). Die unter 6.1 dargestellten „sehr bedeutenden“ Diskrepanzen zwischen den Lehrpersonendaten und den Daten der Schulkinder können demzufolge als Diskrepanzen der Einschätzungen der Lehrpersonen gedeutet werden.

Tabelle 23. Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale – Vergleich der Auswertungsergebnisse der Schulkinderbefragung und der Einschätzungen durch die Lehrpersonen

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale der Schulkinder	Daten der Schulkinder	Einschätzung der Lehrpersonen
	„überdurchschnittliche symptomatische Ausprägungen“ (%) ⁴¹	„Verhalten tritt häufig auf“ (%) (unter der Berücksichtigung von Prozent-Schwankungen bei den einzelnen Items)
emotional bedingte Leistungsstörung	25 (n=253)	8-18 (n=253-260)
initiale Angst / somatische Beschwerden	27 (n=253)	4-8 (n=259-260)
Aggression	21 (n=253)	5-7 (n=244-259)
Neurotizismus / emotionale Instabilität	31 (n=246)	9-11 (n=254-261)
Reaktion auf Misserfolg	26 (n=246)	9-17 (n=229-254)
Extraversion	„unterdurchschnittlich“:	„nie oder selten“:
	15 (n=246)	14-24 (n=254-261)
	„überdurchschnittlich“:	„häufig“:
	8 (n=246)	36-54 (n=254-261)

Im Bereich des *Sozialverhaltens* zeigt sich im Datenvergleich der Mittelwerte (vgl. 6.1) folgendes Bild:

Bei der *sozialen Angst* zeigt sich eine Passung bei den Mittelwertevergleichen der Einschätzung durch die Lehrpersonen mit den Daten der Schulkinder. Dieses Bild zeigt sich ebenfalls in der Analyse der Auswertungsergebnisse, wobei die prozentualen Anteile der überdurchschnittlichen symptomatischen Ausprägungen der Schülerinnen und Schüler bei **15%** (n=255) und die Einschätzung der Lehrpersonen – „Verhalten tritt häufig auf“ – bei **8 bis 20%** (n=224-261) liegen.

Rund **15%** der Kinder (n=255) weisen eine unterdurchschnittliche Symptomatik bei der *Kontaktbereitschaft* auf. Die Lehrpersonen schätzen zwischen **8 bis 23%** der Kinder (n=224-261) im Bereich „Kontaktbereitschaft“ unterdurchschnittlich ein („Verhalten tritt nie oder selten auf“). Der Datenvergleich der Mittelwerte (vgl. *Abbildung 32*) hat gezeigt, dass keine bedeutsamen Diskrepanzen zwischen den Daten der Schulkinder und den Einschätzungen der Lehrpersonen bestehen. Hier kann demnach ebenfalls von einer Passung gesprochen werden.

Beim *Sozialinteresse* zeigen sich im Datenvergleich „bedeutsam höhere“ Mittelwerte bei den Einschätzungen durch die Lehrpersonen (vgl. *Abbildung 32*). Dieses Ergebnis lässt sich aufgrund der Auswertungsergebnisse der unterdurchschnittlichen Ausprägungen in

⁴¹ Alle Prozentangaben in der Tabelle sind auf ganze Zahlen gerundet dargestellt.

den Kinderdaten („unterdurchschnittlich“: **18%**; n=252) und in den Einschätzungen durch die Lehrpersonen („Verhalten tritt nie oder selten auf“: **16-32%**; n=197-252) nicht bekräftigen. Jedoch kann das Ergebnis aufgrund der vermehrten überdurchschnittlichen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen in diesem Bereich erklärt werden. Während die Auswertungsergebnisse bei **11%** der Schulkinder (n=252) überdurchschnittliche Werte aufweisen, schätzen die Lehrpersonen das Sozialinteresse bei **23-40%** der Kinder (n=197-252) überdurchschnittlich („Verhalten tritt häufig auf“) ein.

Im Bereich *Sozialerleben* werden beim Datenvergleich „sehr bedeutsam höhere“ Mittelwerte bei den Lehrpersonen ausgemacht: dies sowohl in Bezug auf die erlebte Beziehung der Kinder zu Mitschülerinnen und Mitschülern als auch im Hinblick auf die erlebte „Strenge“ des Schulkindes in der Beziehung mit der Lehrperson (vgl. *Abbildung 33*). Diese Diskrepanz der Einschätzungen der Lehrpersonen erfährt durch die Analyse der Auswertungsergebnisse der Einschätzungen durch die Lehrpersonen und der Schulkinderdaten eine Bestätigung. Während bei den unterdurchschnittlich positiv erlebten *Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern* keine bedeutsamen Diskrepanzen vorliegen, überschätzen die Lehrpersonen die positiven Interaktionen der Schulkinder mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich: **18%** überdurchschnittliche Schulkinderdaten (n=255) vs. **38-68%** (n=240-248) überdurchschnittliche Einschätzungen („Verhalten tritt häufig auf“) der Lehrpersonen. Im Bereich der *SchülerIn-Lehrperson-Interaktion*: „Strenge“ zeigt der Datenvergleich der Mittelwerte die grösste Diskrepanz zwischen den Daten der Schulkinder und den Einschätzungen der Lehrpersonen. Während die Auswertungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei rund **7%** der Kinder (n=251) ein überdurchschnittlich hohes Ausmass an erlebter „Strenge“ der Lehrperson ausweisen, schätzen die Lehrpersonen ihre „Strenge“ bei **25-33%** der Kinder (n=260) „häufig“/„manchmal“ auftretend ein. Die sehr ausgeprägte Diskrepanz des Datenvergleichs der Mittelwerte in diesem Bereich kann dadurch erklärt werden.

Bei der Analyse des *schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts* kann eine weitgehende Passung – sowohl im Mittelwertevergleich als auch im Vergleich der Auswertungsergebnisse der Einschätzungen durch die Lehrpersonen und der Daten der Schulkinder – ausgemacht werden. Somit kann von einer weitgehenden Übereinstimmung der Einschätzungen der Lehrpersonen mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich ausgegangen werden.

Über den Datenvergleich des „Beobachtungsbogens für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)“ mit den verschiedenen Fragebogen der Schulkinderbefragung konnte aufgezeigt werden, dass insbesondere die Einschätzung der *allgemei-*

nen Persönlichkeitsmerkmale der Kinder sowie des kindlichen *Sozialinteresses* und *Sozialerlebens* für die befragten Lehrpersonen eine grosse Herausforderung darstellt.

Aufgrund der nicht abschliessend zu klärenden Einflüsse, die sich auf die Entstehung der abweichenden Mittelwerte der Schulkinder- und Lehrpersonendaten auswirken, ist jedoch *kein empirisch belegter Einschätzungsunterschied* über den Datenvergleich dieser unterschiedlichen Messinstrumente ermittelbar. Über den Datenvergleich der Schulkinderdaten und der Einschätzungen durch die Lehrpersonen kann somit die gestellte Fragestellung nicht abschliessend beantwortet, sondern es können nur Tendenzen aufgezeigt werden.

Im Anschluss soll nun eine theoretische Reflexion der vorliegenden Schulkinder- und Lehrpersonendaten im Vergleich bezüglich Passungen und Diskrepanzen erfolgen. Dazu werden die kind- und umweltbezogenen Faktoren in ihren Wechselbeziehungen bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler analysiert und diskutiert. Zur Veranschaulichung werden einzelne Fallbeispiele aus der Untersuchung dargestellt.

7. Diskussion

Zunächst werden Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Studie und der daraus gewonnenen Erkenntnisse reflektiert. Weiter werden exemplarische Fallbeispiele aus der Untersuchung dargestellt, welche der Veranschaulichung des Passungsanalyseansatzes dienen sollen (vgl. 7.1). Anschliessend werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie gemäss dem Passungsanalyseansatz bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern diskutiert (vgl. 7.2).

Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung

Das Interesse der vorliegenden Untersuchung lag darin, die Daten aus der Kinderbefragung zu ausgewählten kind- und umweltbezogenen Faktoren, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen der Schulkinder auswirken können, mit den Einschätzungen der Lehrpersonen zu den gleichen Faktoren zu vergleichen und in Bezug auf Passungen bzw. Diskrepanzen zu analysieren. Die gewonnenen Daten entlang des Querschnittsdesigns lassen keine Aussagen über die Entwicklung der Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren in Bezug auf einzelne Fälle zu. Dazu wäre eine Längsschnittstudie notwendig. Das Interesse lag in der Gegenüberstellung der Daten auf der aktuellen Struktur, die einen Vergleich über die Momentaufnahme ermöglicht. Die eingesetzten standardisierten Fragebogen der Schulkinderbefragung genügen alle den üblichen Testgütekriterien. Obwohl bei einzelnen Testverfahren (z.B. HAPEF-K) die Normierung bereits einige Jahre zurückliegt, werden diese aktuell noch eingesetzt und die Häufigkeitsverteilungen aus der vorliegenden Studie weisen auf keine Veränderungen hin (vgl. Anhang, I-V). Der entwickelte Beobachtungsbogen für Lehrpersonen (LEVL) wurde vor dem Datenvergleich statistisch überprüft und erfüllt die gängigen Gütekriterien. Eine Normierung des Beobachtungsbogens ist bisher nicht erfolgt. Beim Datenvergleich haben sich aufgrund der Gegenüberstellung von Daten aus unterschiedlichen Grundgesamtheiten Schwierigkeiten gezeigt, die unter 6.1.2 diskutiert wurden. Dem Vergleich wurden Grenzen gesetzt, indem nur von Tendenzen von Abweichungen der Einschätzungen durch die Lehrpersonen gegenüber den Schulkinderdaten gesprochen werden kann. Über die spezifische Analyse der Auswertungsergebnisse der Kinder- und Lehrpersonendaten konnten die Bereiche der kindlichen Persönlichkeit sowie des Sozialverhaltens und -erlebens von Schulkindern ausgemacht werden, die sich potenziell als schwierig einschätzbar für Lehrpersonen herausstellten. Es muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass die Daten sich auf die insgesamt 15 teilnehmenden Klassen, der zwei untersuchten Schweizer Schulgemeinden beziehen. Die Stichprobe besteht zudem ausschliesslich aus Lehrpersonen, die sich freiwillig für die Teilnahme an der Studie gemeldet haben.

Exemplarisch über Fallbeispiele wird als Nächstes der Passungsanalyseansatz für die Schule veranschaulicht. Unterstützende wie auch hinderliche Faktoren für das Verhalten und Lernen von Schulkindern können anhand der dargestellten Fälle ausgearbeitet und erläutert werden. Die Passungen bzw. Diskrepanzen der Schulkinderdaten im Vergleich mit den Daten der Einschätzungen durch die Lehrpersonen werden fallspezifisch bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren analysiert. Dazu werden die im Lehrpersonenfragebogen (LEVL) enthaltenen Angaben der Lehrpersonen zu *a) diagnostischen Abklärungen*, *b) sonderpädagogischen Massnahmen* und zu *c) Familie des Kindes/Schule-Elternhaus* in die Analysen miteinbezogen. Überdies werden die im Elternfragebogen (EFU) enthaltenen Angaben zu den Familien (Ausbildung, Beruf, Nationalität, Erstsprache) und zu den Einschätzungen der aktuellen Schulleistungen des Kindes in den Fallanalysen berücksichtigt.

7.1 Fallanalysen – Passungsanalyse des Befindens von Schulkindern

Die nachfolgenden Fallanalysen stammen aus verschiedenen Schulklassen der beiden untersuchten Schulgemeinden. Es wurden alle Namen der Kinder geändert bzw. alle Angaben anonymisiert. Bei den vier dargestellten Fällen handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die bei ihren Lehrpersonen bereits vor der Untersuchung besonderes Interesse erzeugt haben und daher ausführlich besprochen wurden⁴². Im Hinblick auf die Ergebnisbesprechung wurden von den Lehrpersonen unterschiedliche Gründe zur Auswahl der betreffenden Kinder genannt bzw. folgende Aussagen zu den ausgewählten Kindern gemacht: „ich verstehe dieses Kind nicht“, „ich finde den Umgang mit diesem Kind schwierig“, „ich finde die Situation des Kindes schwierig“, „es ist ein spezielles Kind“, „es ist ein interessantes Kind“ u.Ä. Bei den aufgeführten Fällen handelt es sich um Beispiele, die zu einer besonders ausführlichen Ergebnisbesprechung führten, weil diese die Lehrpersonen aktuell stark beschäftigten. Die Lehrpersonen wurden einerseits über die Ergebnisse der Kinderbefragung informiert, andererseits wurden ihre gemachten Einschätzungen in den jeweiligen Skalen mit ihnen gemeinsam evaluiert. Die Lehrpersonen gaben an, ob das Kind in der jeweiligen Skala (z.B. Sozialerleben mit Mitschülerinnen und Mitschülern) gemäss ihrer Einschätzung (Experteneinschätzung) durchschnittlich bzw. unter- oder überdurchschnittlich abschneidet. Über diese Experteneinschätzung wurden Grenzwerte für die verschiedenen Skalen des LEVL ermittelt. Diese Grenzwerte werden nachfolgend in den Fallbeispielen erläutert. Sie ermöglichen, Aussagen zu den im LEVL erfassten Einschätzungen durch die Lehrpersonen in Bezug auf einzelne Kinder in den verschiedenen Skalen zu machen.

⁴² Jede Lehrperson, die an der Untersuchung teilnahm, konnte vor der Datenerhebung als „Dankeschön für ihre Teilnahme“ jeweils vier bis fünf teilnehmende Kinder angeben, zu denen sie eine ausführliche Rückmeldung anhand der Untersuchungsergebnisse wünschte.

Die vier Fallbeschreibungen folgen jeweils dem nachstehenden Vorgehen: Zunächst wird eine systematische Analyse des Befindens des Schulkindes vorgenommen. Dazu werden kind- und umweltbezogene Faktoren beschrieben. Es wird über Passungen bzw. Diskrepanzen der kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse mit den gestellten Erwartungen und Anforderungen der Umwelt (Schule / Familie) berichtet, die das aktuelle subjektive Befinden des Kindes bestimmen. Weiter werden anhand der dargestellten theoretischen Grundlagen zu kind- und umweltbezogenen Faktoren und ihren Wechselbeziehungen hinderliche Faktoren erläutert und unterstützende Faktoren ausgemacht.

Anhand der Ergebnisse der Befragung der Schulkinder, der Eltern und der Lehrpersonen werden im Folgenden alle für den jeweiligen Fall wichtigen Erkenntnisse zu den dargestellten kind- und umweltbezogenen Faktoren erläutert.

7.1.1 Fallanalyse „Nicola“

Nicola ist auf den Monat genau elf Jahre alt und besucht eine 5. Primarschulklasse mit insgesamt 23 Kindern. Er wird von einer Klassenlehrerin unterrichtet.

Im Fall „Nicola“ sind folgende kind- und umweltbezogenen Faktoren bedeutsam für die Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen.

Kindbezogene Faktoren

Im Bereich *Persönlichkeit* weist Nicola in vier von insgesamt sechs Persönlichkeitsmerkmalen überdurchschnittliche bis weit überdurchschnittliche Testergebnisse auf. Überdurchschnittliche Ausprägungen liegen in den Bereichen „emotional bedingte Leistungsstörung“ (C-Wert 8), „Neurotizismus/emotionale Instabilität“ (C-Wert 8) und „initiale Angst / somatische Beschwerden“ (C-Wert 8) und ein weit überdurchschnittlicher Wert im Bereich „Reaktion auf Misserfolg“ (C-Wert 9) vor.

Die Einschätzungen der Lehrperson im Bereich der Persönlichkeit fallen wie folgt aus:

- durchschnittlich im Bereich „emotional bedingte Leistungsstörung“ (erreichter Wert 6; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-6),
- unterdurchschnittlich im Bereich „Extraversion“ (erreichter Wert 2; maximaler Wert=15; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=7-14),
- durchschnittlich im Bereich „Aggression“ (erreichter Wert 2; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-5),
- überdurchschnittlich im Bereich „Neurotizismus/ emotionale Instabilität“ (erreichter Wert 7; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-6),
- durchschnittlich im Bereich „initiale Angst / somatische Beschwerden“ (erreichter Wert 5; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-5) und

- durchschnittlich im Bereich „Reaktion auf Misserfolg“ (erreichter Wert 5; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-8).

Vergleicht man die Schülerdaten mit der Befragung der Lehrperson zeigen sich folgende bedeutende Diskrepanzen: Die überdurchschnittlichen symptomatischen Ausprägungen in den Bereichen „emotional bedingte Leistungsstörung, „initiale Angst / somatische Beschwerden“ und „Reaktion auf Misserfolg“ werden durch die Lehrperson unterschätzt bzw. als durchschnittlich ausgeprägt eingestuft. Zudem wird die durchschnittlich ausgeprägte „Extraversion“ des Jungen von der Lehrperson als unterdurchschnittlich ausgeprägt eingeschätzt.

In der nachfolgenden *Tabelle 24* sind in Bezug auf kindbezogene Faktoren die Ausprägungen der Schulkinderdaten den Einschätzungen der Lehrperson gegenübergestellt. Dadurch werden Passungen und Diskrepanzen direkt sichtbar. Vorliegende Diskrepanzen sind fett markiert.

Tabelle 24. Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Nicola“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

kindbezogene Faktoren	Schulkinderdaten: <i>Ausprägung</i>	Einschätzung der Lehrperson: <i>eingeschätzte Ausprägung</i>
Allgemeine Persönlichkeit		
emotional bedingte Leistungsstörung	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Neurotizismus	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
initiale Angst / somatische Beschwerden	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Reaktion auf Misserfolg	<i>(weit)überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Aggression	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Extraversion	<i>durchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Schulische Motivation		
schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Stresserleben und -bewältigung		
aktuelles Stresserleben	<i>durchschnittlich</i>	nicht in Auswertung miteinbezogen!
physische Stresssymptomatik	<i>durchschnittlich</i>	
Stressbewältigung: Suche nach sozialer Unterstützung	<i>unterdurchschnittlich</i>	
Kognitives Potenzial	<i>durchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
Sozialverhalten		
Kontaktbereitschaft	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
soziale Angst	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Sozialinteresse	<i>durchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>

Die *schulische Motivation* ist gekennzeichnet durch ein sehr niedriges schulisches Fähigkeitsselbstkonzept (kriterial: T-Wert 40; sozial: T-Wert 29; absolut: T-Wert 36), einen weitgehend motivationshinderlichen Attributionsstil – wobei Nicola schulische Erfolge in vier von sechs Fällen dem Zufall (extern-variabel) und alle sechs beurteilten Misserfolge den eigenen mangelnden Fähigkeiten (intern-stabil) zuschreibt – sowie durch eine niedrig ausgeprägte Zielorientierung (Aufgaben- und Ichorientierung). Die Lehrperson beurteilt das schulische Fähigkeitsselbstkonzept von Nicola ebenfalls als unterdurchschnittlich positiv ausgeprägt (erreichter Skalen-Wert=2; maximaler Skalen-Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=3-8).

Im Bereich der *Stressbewältigung* zeigt sich, dass er sich in Stresssituationen unterdurchschnittlich häufig soziale Unterstützung von seiner sozialen Umwelt zur Bewältigung einholt bzw. einholen kann (C-Wert 2).

Nicola verfügt über ein *durchschnittliches kognitives Potenzial* (IQ 104). Die Lehrperson schätzt dieses überdurchschnittlich ausgeprägt ein. Die *aktuellen Schulleistungen* liegen gemäss den Angaben der Lehrperson in den drei Hauptfächern (Deutsch (mündlich und schriftlich), Mensch und Umwelt, Mathematik) durchwegs im Bereich „ungenügend“. Ausser im Bereich Mathematik schätzen die Eltern die schulischen Leistungen durchwegs besser ein als die Lehrperson (Deutsch (mündlich und schriftlich) = „genügend“; Mensch und Umwelt = „gut“).

Im Bereich des *Sozialverhaltens* zeigt Nicola eine überdurchschnittlich ausgeprägte „soziale Angst“ (T-Wert 62) und eine unterdurchschnittlich ausgeprägte „Kontaktbereitschaft“ (T-Wert 34). Das „Sozialinteresse“ ist durchschnittlich ausgeprägt (T-Wert 44). Bei der Einschätzung durch die Lehrperson werden in zwei Bereichen des Sozialverhaltens die Ausprägungen anders eingestuft: die „soziale Angst“ wird durchschnittlich (erreichter Skalen-Wert=5; maximaler Skalen-Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-6) und das „Sozialinteresse“ unterdurchschnittlich ausgeprägt eingestuft (erreichter Skalen-Wert=1; maximaler Skalen-Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=4-11). Eine Passung der Daten liegt im Bereich „Kontaktbereitschaft“ vor. Dieser Bereich ist unterdurchschnittlich ausgeprägt (erreichter Skalen-Wert=2; maximaler Skalen-Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=7-11).

Umweltfaktoren

Im Bereich des *Sozialerlebens* mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern macht Nicola unterdurchschnittlich positive Erfahrungen (T-Wert 36). Von seiner Lehrerin fühlt er sich durchschnittlich „wertgeschätzt“ (T-Wert 45), erlebt sie jedoch überdurchschnittlich „streng“ (strafend, dirigierend-lenkend) (T-Wert 64). Die Lehrperson schätzt die sozialen Beziehungen von Nicola zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern weit unterdurchschnittlich positiv ein (erreichter Skalen-Wert=0; maximaler Skalen-Wert=18; Experten-

einschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=9-17). Ebenfalls fällt die Einschätzung durch die Lehrperson zur Schüler-Lehrperson-Beziehung unterdurchschnittlich aus (tiefter Wert der Klasse!) (erreichter Skalen-Wert=5; maximaler Skalen-Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=9-16). Es liegen in diesen Bereichen somit durchwegs Passungen vor (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25. Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Nicola“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

Umweltfaktoren	Schulkinderdaten: <i>Ausprägung</i>	Einschätzung der Lehrperson: <i>eingeschätzte Ausprägung</i>
Sozialerleben		
Lehrperson-Schulkind-Beziehung	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Schulkind-Peerbeziehung	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>

Die *aktuelle familiäre Situation* von Nicola stellt sich wie folgt dar. Seine Eltern leben getrennt. Er lebt bei seiner Mutter in einer neuen Familie mit weiteren Kindern. Die Lehrperson gibt an, aufgrund Nicolas' aktuell schwieriger schulischer Situation – schulische Probleme in den Bereichen Verhalten und Lernen – häufige, aber unbefriedigende Kontakte mit den Eltern bzw. der Mutter von Nicola zu haben. Nicola wurde bereits schulpsychologisch abgeklärt. Daraus resultierte keine konkrete Diagnose. Neben der Integrativen Förderung in der Schule besucht Nicola zurzeit eine Psychotherapie. Weitere Massnahmen sind nach Angaben der Lehrperson vonseiten der Schule geplant. Welche Massnahmen konkret eingeleitet werden sollen, darüber herrscht jedoch aktuell bei allen Beteiligten noch Unklarheit. Eine erneute schulpsychologische Abklärung ist geplant und soll weiterhelfen.

In der nachfolgenden *Abbildung 34* ist das Passungsanalysemodell für den Fall „Nicola“ in Bezug auf unterstützende und hinderliche Faktoren veranschaulicht. Die beschriebenen, für die Analyse relevanten kind- und umweltbezogenen Faktoren sind in der Abbildung dunkel dargestellt.

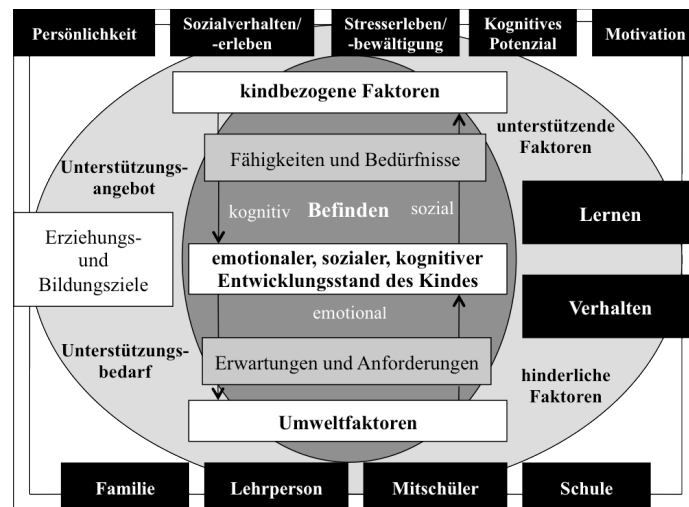


Abbildung 34: Fallanalyse „Nicola“ (11;0)

Aufgrund der Passungsanalyse können folgende Aussagen zu hinderlichen und unterstützenden Faktoren für das Verhalten und Lernen von Nicola gemacht werden.

Hinderliche Faktoren

Die *Familie* scheint eine schlechte Anpassung in Folge ihrer Scheidung und im Zusammenhang mit der neuen Lebenssituation des Kindes in einer sogenannten „Patchwork-Familie“ vollzogen zu haben. Den Eltern bzw. der Mutter von Nicola fehle gemäss der Lehrperson diesbezüglich die Einsicht.

Nicola zeigt sich gemäss seinen eigenen Angaben aktuell psychisch sehr belastet. Der Junge beurteilt sein Befinden in mehreren Bereichen beeinträchtigt (siehe Persönlichkeitsmerkmale, Sozialverhalten und -erleben, schulische Motivation, Stressbewältigung), was sich in Bezug auf sein Verhalten und Lernen bzw. seine Leistungsfähigkeit in der Schule negativ auswirkt.

Nicolas momentane psychische Verfassung bzw. mangelhafte soziale und emotionale Befindlichkeit, welche sich in seinen Persönlichkeitsmerkmalen und in seinem Sozialverhalten zeigt, beeinflusst die aktuellen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zur Lehrperson. Er selbst erlebt seine soziale Umwelt als nicht unterstützend und verlässlich genug und kann dadurch die sozialen Beziehungen wiederum nicht als unterstützende Faktoren nutzen.

Vonseiten der Lehrperson werden sich auf das kindliche Verhalten und Lernen negativ auswirkende Persönlichkeitsmerkmale unterschätzt. Zudem wird die Schulkind-Lehrperson-Beziehung durch die Lehrperson unterdurchschnittlich positiv eingeschätzt und stellt daher aktuell keinen unterstützenden Faktor dar.

Ebenfalls mangelt es dem Jungen aufgrund seiner psychischen Verfassung an schulischer Lern- und Leistungsmotivation. Ebenso ist es ihm derzeit nicht möglich, die geforderten schulischen Leistungen zu erbringen.

Weiter besteht eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der beiden Umweltfaktoren Schule und Elternhaus. Der wohl häufig stattfindende Kontakt mit dem Elternhaus wird von der Lehrperson jedoch als qualitativ „unbefriedigend“ beurteilt. Die Lehrperson gibt an, bemüht um eine gute Zusammenarbeit mit der Mutter zu sein, diese konnte sich ihrer Ansicht nach bisher jedoch nicht einstellen. Der Mutter mangle es gemäss der Aussage der Lehrperson an der Einsicht, dass ihre familiäre Situation im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten von Nicola in der Schule stehe.

Die schulpsychologische Abklärung brachte bislang kein konkretes Ergebnis. Die über die Schule bzw. den Schulpsychologischen Dienst eingeleiteten Massnahmen – Psychotherapie und Integrative Förderung in den Hauptfächern – helfen Nicola nicht adäquat weiter. Vonseiten der Schule werden weitere Massnahmen gefordert. Dazu wird eine erneute schulpsychologische Abklärung eingeleitet.

Die bisher eingeleiteten Massnahmen sind ausschliesslich auf die Veränderung des Kindes ausgerichtet, berücksichtigen nicht die Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren und können somit für Nicola nicht spezifisch unterstützend wirken. Nachfolgend werden Vorschläge für unterstützende Faktoren erläutert, die das Befinden von Nicola, sowohl in der Schule als auch in der Familie, verbessern könnten.

Unterstützende Faktoren

Im Fall „Nicola“ als unterstützende Faktoren wirksam werden könnten Akteurinnen und Akteure seines sozialen Umfeldes: ein soziales Umfeld (Schule und Familie), das an ihn glaubt, ihn akzeptiert und unterstützt – und auch einsieht, dass es für die schulischen Probleme von Nicola in den Bereichen Verhalten und Lernen mitverantwortlich ist.

Die sozialen Beziehungen in der Schule könnten als unterstützende Faktoren wirksam werden, wenn Nicola die Lehrerin als Vertrauensperson bzw. unterstützende Bezugsperson erleben könnte. Als eine Person, die Verständnis für seine Situation hat, an seine schulischen Fähigkeiten glaubt, Gespräche über sein Befinden führt und nach gemeinsamen Lösungswegen bzw. Bewältigungsstrategien suchen hilft etc. Die Lehrperson könnte zudem über positives Feedbackverhalten als Modell für die sozialen Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern dienen. Weiter könnte die Lehrperson gemeinsam mit den Eltern versuchen, dem vermuteten Zusammenhang zwischen der aktuellen Familiensituation und den Schwierigkeiten von Nicola in der Schule im Lernen, in seinen Sozialkontakten und in seinem psychischen Befinden nachzugehen.

7.1.2 Fallanalyse „Larissa“

Larissa ist neun Jahre und sieben Monate alt und besucht eine 4. Primarklasse. Sie wird von einer Lehrerin in einer Klasse mit insgesamt 20 Kindern unterrichtet.

Kindbezogene Faktoren

Larissa weist im Bereich der *allgemeinen Persönlichkeit* einige überdurchschnittliche bis weit überdurchschnittliche Ausprägungen auf: Überdurchschnittliche Werte liegen in den Bereichen „emotional bedingte Leistungsstörung“ (C-Wert 8), „Neurotizismus / emotionale Instabilität“ (C-Wert 7) und „Reaktion auf Misserfolge“ (C-Wert 7) vor und ein weit überdurchschnittlicher bzw. maximaler Wert zeigt sich im Bereich „initialer Angst / somatische Beschwerden“ (C-Wert 10).

Die Einschätzungen der Lehrperson in den Bereichen „emotional bedingte Leistungsstörungen“ (erreichter Wert 7; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-6) und „initiale Angst / somatische Beschwerden“ (erreichter Wert 6; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-5) stimmen mit den Daten des Schulkindes überein. Dagegen schätzt die Lehrperson die Ausprägungen in den Bereichen „Neurotizismus / emotionale Instabilität“ (erreichter Wert 4; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-6) und „Reaktion auf Misserfolge“ (erreichter Wert 6; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-8) durchschnittlich ausgeprägt ein.

Larissa zeigt einen schlechten Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen. Ansonsten ist die *schulische Motivation* weitgehend durchschnittlich ausgeprägt. Die Lehrperson schätzt das schulische Fähigkeitsselbstkonzept ebenfalls durchschnittlich ausgeprägt ein (erreichter Wert 4; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=3-8).

Das *aktuelle Stresserleben* ist knapp durchschnittlich ausgeprägt. Bei den *Stressbewältigungsstrategien* weist sie überdurchschnittliche Ausprägungen aus: Sie setzt überdurchschnittlich oft destruktive, emotionsregulierende Bewältigungsstrategien bei Stress ein (Stanine-Wert 9) und die aktuelle physische Stresssymptomatik ist ebenfalls überdurchschnittlich hoch ausgeprägt (Stanine-Wert 8).

Sie verfügt über *durchschnittliche kognitive Fähigkeiten* (IQ 113). Die Lehrperson beurteilt ihr kognitives Potenzial ebenfalls als durchschnittlich. Die *aktuellen Schulleistungen* von Larissa liegen gemäss der Lehrperson mehrheitlich im Bereich „gut“. Im Fach Deutsch schriftlich und in der Mathematik sind die Leistungen nur gerade „genügend“. Die Einschätzungen der schulischen Leistungen durch die Eltern entsprechen denjenigen der Lehrperson.

Im *Sozialverhalten* zeigt sich bei Larissa, dass ihre „soziale Angst“ weit überdurchschnittlich ausgeprägt ist (T-Wert 70). Die Lehrperson dagegen schätzt die „soziale Angst“ durchschnittlich ausgeprägt ein (erreichter Wert 6; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-6). Die „Kontaktbereitschaft“ und das „Sozialinteresse“ sind sowohl bei den Schülerinnendaten als auch bei der Einschätzung durch die Lehrperson durchschnittlich ausgeprägt.

Die Passungsanalyse der erläuterten kindbezogenen Faktoren ist in der *Tabelle 26* veranschaulicht.

Tabelle 26. Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Larissa“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

kindbezogene Faktoren	Schulkinderdaten: <i>Ausprägung</i>	Einschätzung der Lehrperson: <i>eingeschätzte Ausprägung</i>
allgemeine Persönlichkeit		
emotional bedingte Leistungsstörung	überdurchschnittlich	<i>durchschnittlich</i>
Neurotizismus	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
initiale Angst / somatische Beschwerden	überdurchschnittlich	<i>durchschnittlich</i>
Reaktion auf Misserfolg	(weit)überdurchschnittlich	<i>durchschnittlich</i>
Aggression	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Extraversion	durchschnittlich	unterdurchschnittlich
schulische Motivation		
schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Stresserleben und -bewältigung		
aktuelles Stresserleben	<i>durchschnittlich</i>	nicht in Auswertung miteinbezogen!
physische Stresssymptomatik	<i>durchschnittlich</i>	
Stressbewältigung: Suche nach sozialer Unterstützung	<i>unterdurchschnittlich</i>	
kognitives Potenzial	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Sozialverhalten		
Kontaktbereitschaft	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
soziale Angst	(weit)überdurchschnittlich	durchschnittlich
Sozialinteresse	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>

Umweltfaktoren

In der Schule macht Larissa weit unterdurchschnittlich positive Erfahrungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (T-Wert 22). Von der Lehrperson fühlt sie sich durchschnittlich (jedoch tiefster Wert der Klasse) „wertgeschätzt“ (T-Wert 44) und erlebt sie durchschnittlich „streng“ (strafend, dirigierend-lenkend) (T-Wert 42). Die Lehrperson schätzt sowohl die Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern (erreichter Wert 10;

maximaler Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=9-17) als auch die Schülerin-Lehrperson-Beziehung (erreichter Wert 11; maximaler Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=9-16) durchschnittlich positiv ein (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27. Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Larissa“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

Umweltfaktoren	Schulkinderdaten: Ausprägung	Einschätzung der Lehrperson: eingeschätzte Ausprägung
Sozialerleben		
Lehrperson-Schulkind-Beziehung	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Schulkind-Peerbeziehung	(weit)unterdurchschnittlich	durchschnittlich

Larissas Eltern sind beide voll berufstätig, in anspruchsvollen Positionen. Die beiden Brüder von Larissa sind bereits erwachsen (28 und 21 Jahre alt). Die Lehrerin berichtet, dass Larissa sehr oft an freien Mittwochnachmittagen zu ihr in die Schule komme und auch häufig nach Schulschluss nicht sofort nach Hause gehen wolle, weil gemäss Larissas Aussage niemand zu Hause sei. Die Lehrerin pflegt die „üblichen Kontakte“ mit den Eltern, erlebt die Zusammenarbeit insgesamt jedoch nur „befriedigend“ und vermutet „familiäre Probleme“.

Aufgrund der Probleme im Bereich des Lernens (insbesondere Mathematik) wurde Larissa bereits schulpsychologisch abgeklärt. Ab dem Beginn des neuen Schuljahres ist als sonderpädagogische Massnahme eine Integrative Förderung im Fach Mathematik geplant.

In der nachfolgenden Abbildung sind die diskutierten kind- und umweltbezogenen Faktoren veranschaulicht (vgl. Abbildung 35).

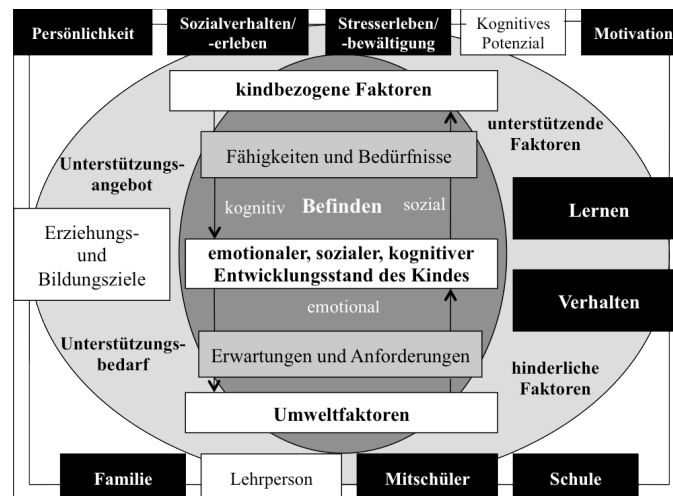


Abbildung 35: Fallanalyse "Larissa" (9;7)

Im Folgenden werden aufgrund der Passungsanalyse Aussagen zu hinderlichen und unterstützenden Faktoren für das Verhalten und Lernen von Larissa formuliert.

Hinderliche Faktoren

Larissa äussert einige auffällige Persönlichkeitsmerkmale, welche sich negativ auf ihr Befinden und damit auf das Verhalten und Lernen sowie auf ihre schulischen Leistungen auswirken. Sie ist ein Kind, das schnell irritiert, verunsichert und emotional verletzlich ist. Vielfältige Ängste – soziale Ängste, physische Stresssymptomatik – begleiten zudem ihr Verhalten und Lernen im schulischen Kontext. Die vorliegenden Ängste, die Selbstzweifel, Minderwertigkeitsgefühle und Aufmerksamkeitsprobleme in schulischen Leistungssituationen (Skala „emotional bedingte Leistungsstörung“) sowie die emotionale „Reaktion auf Misserfolge“ werden von der Lehrperson zudem unterschätzt.

Larissa bewertet sowohl schulische Erfolge als auch Misserfolge selbstwertschädlich. Dies hat langfristig negative Auswirkungen auf ihre schulische Lern- und Leistungsmotivation.

Weiter verfügt Larissa über keine unterstützenden sozialen Beziehungen zu anderen Kindern in der Klasse. Die Lehrperson berichtet, dass Larissa oft nach der Schule nicht direkt nach Hause gehen möchte und an freien Nachmittagen häufig bei ihr im Schulzimmer erscheine. Beide Eltern seien berufstätig und hätten wenig Zeit für ihr Kind. In diesem Zusammenhang äussert sie die Vermutung von familiären Problemen.

Die Probleme im Lernen bzw. in der Mathematik werden zurzeit nicht kind- und umweltbezogen, sondern ausschliesslich kindbezogen – mit einer Integrativen Förderung im

Bereich Mathematik – angegangen. Die Probleme im Bereich Verhalten werden nicht spezifisch berücksichtigt.

Unterstützende Faktoren

Folgende unterstützende Faktoren bestehen: Larissa verfügt über ein gutes kognitives Potenzial und die Lehrerin wird von ihr als positive Bezugsperson in der Schule erlebt.

Die positive Lehrperson-Schulkind-Beziehung könnte als entscheidender, unterstützender Faktor wirksam werden:

Über die gute Beziehung zur Lehrperson könnten die Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern gestärkt werden. Die Lehrerin könnte weiter über eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern tätig werden. Lehrperson und Eltern könnten gemeinsam mit Larissa ihr momentanes Befinden analysieren und nach möglichen Lösungen suchen. In diesem Zusammenhang könnte die Lehrperson versuchen, eine Vertrauensbasis zur Familie aufzubauen, damit offen über Probleme gesprochen, gemeinsam Ziele gesetzt und Lösungswege gesucht werden können. Die Familie könnte sich den bestehenden Problemen von Larissa und deren Zusammenhängen bewusst werden, indem beispielsweise die Lehrperson den Eltern (am Beispiel der Mittwochnachmittage) aufzuzeigen versucht, dass Larissa aufgrund der häufigen Abwesenheit der Eltern womöglich leidet.

Über die Lehrperson als Vermittlerin von externen Massnahmen könnten die bestehenden Ängste des Kindes unter Umständen zusätzlich psychotherapeutisch bzw. im Rahmen einer Familientherapie angegangen werden.

7.1.3 Fallanalyse „Sven“

Sven ist zehn Jahre und zehn Monate alt und besucht eine 5. Primarschulklasse gemeinsam mit 22 anderen Kindern. Er wird von einer Klassenlehrerin unterrichtet.

Kindbezogene Faktoren

Sven verfügt über weitgehend durchschnittliche Persönlichkeitsmerkmale. Die „Aggression“ ist jedoch überdurchschnittlich hoch ausgeprägt (C-Wert 7). Gemäss der Einschätzung der Lehrperson sind neben der „Aggression“ ebenfalls die Bereiche „emotional bedingte Leistungsstörung“ (erreichter Wert 7; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-6), und „initiale Angst / somatische Beschwerden“ (erreichter Wert 6; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-5) überdurchschnittlich ausgeprägt.

Im Bereich der *schulischen Motivation* zeigt sich ein schlechter Umgang mit schulischen Misserfolgen. Seine Lern- und Leistungsmotivation ist insgesamt eher niedrig ausgeprägt. Die Lehrperson schätzt das schulische Fähigkeitsselbstkonzept durchschnittlich ausge-

prägt ein (erreichter Wert 5; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=3-8).

Im Bereich Stresserleben und -bewältigung ist die aktuelle alltägliche Stresssituation durchschnittlich ausgeprägt. Bei den Bewältigungsstrategien fällt auf, dass er sich beinahe nie soziale Unterstützung zur Stressbewältigung holt (Stanine-Wert 1). Psychosomatische Beschwerden liegen im Durchschnittsbereich (Stanine-Wert 4).

Er verfügt über *durchschnittliche kognitive Fähigkeiten* (IQ 103). Die Lehrperson geht gar von einem überdurchschnittlichen kognitiven Potenzial aus. Seine *aktuellen Schulleistungen* liegen gemäss der Lehrperson in allen Fächern im Bereich „gut“. Die Eltern (Pflegeeltern) beurteilen die schulischen Leistungen in allen Schulfächern weniger gut („genügend“).

Im *Sozialverhalten* sind die „soziale Angst“ (T-Wert 24) und das „Sozialinteresse“ (T-Wert 28) weit unterdurchschnittlich ausgeprägt. Die „Kontaktbereitschaft“ ist durchschnittlich hoch (T-Wert 54). Die Einschätzungen der Lehrperson stimmen in allen Bereichen mit den Schülerdaten überein: unterdurchschnittliche „soziale Angst“ (erreichter Wert 0; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-5), unterdurchschnittliches „Sozialinteresse“ (erreichter Wert 2; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=4-11) und durchschnittliche „Kontaktbereitschaft“ (erreichter Wert 11; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=7-11).

Die Erläuterungen zu den kindbezogenen Faktoren sind in der folgenden *Tabelle 28* veranschaulicht.

Tabelle 28. Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Sven“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

kindbezogene Faktoren	Schulkinderdaten: <i>Ausprägung</i>	Einschätzung der Lehrperson: <i>eingeschätzte Ausprägung</i>
allgemeine Persönlichkeit		
emotional bedingte Leistungsstörung	<i>durchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
Neurotizismus	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
initiale Angst / somatische Beschwerden	<i>durchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
Reaktion auf Misserfolg	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Aggression	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
Extraversion	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
schulische Motivation		
Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Stresserleben und -bewältigung		
aktuelles Stresserleben	<i>durchschnittlich</i>	nicht in Auswertung miteinbezogen!
physische Stresssymptomatik	<i>durchschnittlich</i>	
Stressbewältigung: Suche nach sozialer Unterstützung	<i>unterdurchschnittlich</i>	
kognitives Potenzial	<i>durchschnittlich</i>	<i>überdurchschnittlich</i>
Sozialverhalten		
Kontaktbereitschaft	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
soziale Angst	<i>(weit)unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Sozialinteresse	<i>(weit)unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>

Umweltfaktoren

Sven macht positive Erfahrungen mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern (T-Wert 54). Von seiner Lehrerin fühlt er sich hingegen unterdurchschnittlich wertgeschätzt (T-Wert 36) und erlebt sie unterdurchschnittlich „streng“ (T-Wert 38). Die Einschätzungen der Lehrperson in diesen Bereichen stimmen mit den Schülerdaten überein. Die Lehrperson schätzt die Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern durchschnittlich positiv ein (erreichter Wert 12; maximaler Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=9-17) und die Schulkind-Lehrperson-Beziehung wird durch die Lehrperson unterdurchschnittlich positiv eingeschätzt (erreichter Wert 7; maximaler Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=9-16). In diesen Bereichen liegen somit durchwegs Passungen vor (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29. Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Sven“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

Umweltfaktoren	Schulkinderdaten: <i>Ausprägung</i>	Einschätzung der Lehrperson: <i>eingeschätzte Ausprägung</i>
Sozialerleben		
Lehrperson-Schulkind-Beziehung	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Schulkind-Peerbeziehung	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>

Die leibliche Mutter von Sven leidet unter Alkoholproblemen und einer diagnostizierten Schizophrenie. Er lebt zurzeit bei Pflegeeltern (Fremdplatzierung). Aktuell bestehen Unsicherheiten, wie seine weitere Platzierung (Verbleib in der Pflegefamilie?) aussehen wird.

Es ist eine psychologische Abklärung aufgrund der Initiative der Pflegeeltern erfolgt. Grund für die Abklärung waren Probleme im Bereich des Verhaltens. Aufgrund der Abklärung wurde eine Psychotherapie für das Kind eingeleitet.

In der *Abbildung 36* sind die diskutierten kind- und umweltbezogenen Faktoren im Fall „Sven“ dargestellt.

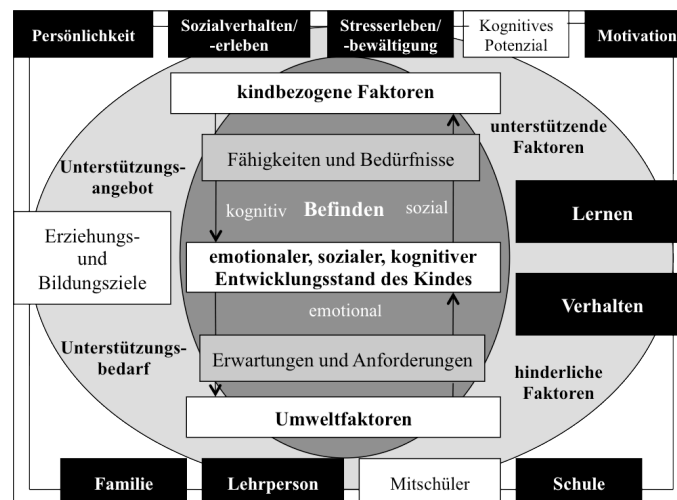


Abbildung 36: Fallanalyse „Sven“ (10;10)

Hinderliche Faktoren

Aufgrund seiner frühkindlichen Beziehungserfahrungen, der Fremdplatzierung und der zusätzlich aktuell unsicheren Platzierungssituation in der Pflegefamilie scheint es Sven an Vertrauen in Bezugspersonen zu mangeln. Die Beziehung zur Lehrperson bewertet Sven negativ. Er weist Probleme im Sozialverhalten auf. Dies zeigt sich in einer stark ausgeprägten „Aggression“ im Persönlichkeitsbereich, einer schwach ausgeprägten „sozialen Angst“ sowie einer mangelnden Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme („Sozialinteresse“).

Svens Problemen im Bereich Verhalten in der Schule und in der Familie begegnet man aktuell ausschliesslich mit einer kindbezogenen, therapeutischen Massnahme: Psychotherapie für das Kind. Gemäss dem Passungsanalyseverständnis gilt es bei Sven zusätzliche Massnahmen in der Schule und in der Familie umzusetzen.

Unterstützende Faktoren

Folgende Faktoren könnten im Fall „Sven“ unterstützend wirksam werden:

Ein langfristig wirksamer unterstützender Faktor könnte eine konstante familiäre Bezugsperson darstellen, die ihm mit Wärme und Akzeptanz begegnet und der er vertrauen kann. Die unsichere Platzierungssituation müsste sich in diesem Zusammenhang so rasch als möglich klären.

Als ein weiterer unterstützender Faktor könnte eine Bezugsperson im schulischen Kontext wirksam werden, der Sven vertrauen und auf die er sich verlassen kann. Sven ist aufgrund seines Sozialverhaltens auf einen klaren, konsequenten Erziehungsstil, klare Regeln und zudem auf viel Verständnis und echtes Interesse für seine aktuelle Lebenssituation angewiesen. Die Lehrperson könnte als unterstützender Faktor wirksam werden, indem sie sich mit der aktuellen Lebenssituation von Sven auseinandersetzt, sich laufend über die Veränderungen informiert und einen engen Kontakt zu den verantwortlichen Bezugspersonen im familiären Kontext pflegt, damit gemeinsam gleiche Ziele im Verhaltensbereich verfolgt werden können.

7.1.4 Fallanalyse „Fabia“

Fabia besucht die 5. Primarschule, mit 22 Kindern in der Klasse. Sie ist zehn Jahre und fünf Monate alt und wird von einer Klassenlehrerin unterrichtet.

Kindbezogene Faktoren

Fabia weist durchwegs überdurchschnittliche Werte in den *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* auf: überdurchschnittliche Ausprägungen in den Bereichen „emotional bedingte Leistungsstörung“ (C-Wert 8), „initiale Angst / somatische Beschwerden“ (C-Wert 8), „Aggression“ (C-Wert 7) und „Reaktion auf Misserfolge“ (C-Wert 8) sowie weit

überdurchschnittliche Ausprägungen in den Bereichen „Neurotizismus / emotionale Instabilität“ (C-Wert 9) und „Extraversion“ (C-Wert 9). Die Einschätzungen der Lehrperson weichen durchwegs von den Daten des Kindes im Bereich Persönlichkeit ab. Diese fallen bis auf den Bereich „Extraversion“ (unterdurchschnittlich ausgeprägt; erreichter Wert 5; maximaler Wert=15; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=7-14) durchwegs durchschnittlich aus: „emotional bedingte Leistungsstörung“ (erreichter Wert 6; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-6), „initiale Angst / somatische Beschwerden“ (erreichter Wert 3; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-5), „Aggression“ (erreichter Wert 1; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-5), „Neurotizismus / emotionale Instabilität“ (erreichter Wert 5; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-6) und „Reaktion auf Misserfolge“ (erreichter Wert 7; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=1-8).

In Bezug auf die *schulische Motivation* fallen zunächst die niedrigen Ausprägungen beim schulischen Fähigkeitsselbstkonzept auf. Fabia weist in allen Bereichen *deutlich unterdurchschnittliche* Werte auf (kriterial: T-Wert 30, sozial: T-Wert 26, absolut: T-Wert 31). Ebenfalls ist der Umgang mit schulischen Erfolgen bzw. Misserfolgen (Attributionsstil) als nicht motivationsförderlich zu beurteilen. Schulische Erfolge werden in 50% der Fälle nicht den eigenen Fähigkeiten oder Anstrengung zugeschrieben, sondern extern attribuiert. Für Misserfolge macht Fabia sich weitgehend selbst (eigene mangelnde Fähigkeiten) verantwortlich. Die beschriebenen schulischen Situationen schätzt sie weitgehend als sehr wichtig ein. Zudem weist sie eine sehr niedrige Zielorientierung auf, dies sowohl im Bereich der Lernzielorientierung als auch im Bereich der Leistungszielorientierung. Die Lehrperson schätzt dagegen das schulische Fähigkeitsselbstkonzept von Fabia durchschnittlich ausgeprägt ein (erreichter Wert 5; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittbereich-Wertes=3-8).

Die *aktuelle alltägliche Stresssymptomatik* ist weit überdurchschnittlich (maximal) ausgeprägt (Stanine-Wert 9). Ihre *Stressbewältigungsstrategien* liegen durchwegs im Durchschnittsbereich, wobei die destruktiv-emotionsregulierenden Aktivitäten eher hoch ausgeprägt sind (Stanine-Wert 7).

Sie verfügt über *durchschnittliche kognitive Fähigkeiten* (IQ 105). Die Lehrperson schätzt das kognitive Potenzial des Kindes ebenfalls als durchschnittlich ein. Die *aktuellen Schulleistungen* liegen gemäss den Angaben der Lehrperson weitgehend im Bereich „genügend“. Die Eltern schätzen die schulischen Leistungen in den Hauptfächern gleich ein wie die Lehrperson.

Das *Sozialverhalten* im Bereich „soziale Angst“ ist unterdurchschnittlich (T-Wert 38) und im Bereich „Kontaktbereitschaft“ knapp durchschnittlich ausgeprägt (T-Wert 40).

Das „Sozialinteresse“ dagegen ist überdurchschnittlich ausgeprägt (T-Wert 62). Die Lehrperson schätzt die „Kontaktbereitschaft“ knapp unterdurchschnittlich ein (erreichter Wert 6; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=7-11), wobei man von einer Passung der Einschätzung sprechen kann. Hingegen schätzt die Lehrperson die „soziale Angst“ (erreichter Wert 4; maximaler Wert=9; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=1-6) und das „Sozialinteresse“ (erreichter Wert 4; maximaler Wert=12; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=4-11) durchschnittlich ein.

Die Ergebnisse der Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren sind in der nachfolgenden *Tabelle 30* zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 30. Passungsanalyse der kindbezogenen Faktoren am Fallbeispiel „Fabia“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

kindbezogene Faktoren	Schulkinderdaten: Ausprägung	Einschätzung der Lehrperson: eingeschätzte Ausprägung
allgemeine Persönlichkeit		
emotional bedingte Leistungsstörung	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Neurotizismus	<i>(weit)überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
initiale Angst / somatische Beschwerden	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Reaktion auf Misserfolg	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Aggression	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Extraversion	<i>(weit)überdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
schulische Motivation		
schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Stresserleben und -bewältigung		
aktuelles Stresserleben	<i>(weit)überdurchschnittlich</i>	nicht in Auswertung miteinbezogen!
physische Stresssymptomatik	<i>durchschnittlich</i>	
Stressbewältigung	<i>durchschnittlich</i>	
kognitives Potenzial	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Sozialverhalten		
Kontaktbereitschaft	<i>durchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
soziale Angst	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>
Sozialinteresse	<i>überdurchschnittlich</i>	<i>durchschnittlich</i>

Umweltfaktoren

Die sozialen Beziehungen in der Schule werden von Fabia negativ beurteilt. Sie macht weit unterdurchschnittlich positive Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern (T-Wert 26). Von ihrer Lehrerin fühlt sie sich wohl durchschnittlich „wertgeschätzt“ (T-Wert 45), erlebt sie jedoch auch überdurchschnittlich „streng“ (strafend/dirigierend-lenkend) (T-Wert 61). Die Lehrperson schätzt sowohl die Beziehung zu den Mitschüle-

rinnen und Mitschülern (erreichter Wert 8; maximaler Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=9-17) als auch die Schülerin-Lehrperson-Beziehung (erreichter Wert 5; maximaler Wert=18; Experteneinschätzung des Durchschnittsbereich-Wertes=9-16) als unterdurchschnittlich positiv ein. In diesen Bereichen liegen somit durchwegs Passungen vor (vgl. *Tabelle 31*).

Tabelle 31. Passungsanalyse der Umweltfaktoren „Lehrperson-Schulkind-Beziehung“ und „Schulkind-Peerbeziehung“ am Fallbeispiel „Fabia“
(Diskrepanzen sind fett markiert)

Umweltfaktoren	Schulkinderdaten: <i>Ausprägung</i>	Einschätzung der Lehrperson: <i>eingeschätzte Ausprägung</i>
<i>Sozialerleben</i>		
Lehrperson-Schulkind-Beziehung	<i>unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>
Schulkind-Peerbeziehung	<i>(weit)unterdurchschnittlich</i>	<i>unterdurchschnittlich</i>

Beide Eltern von Fabia sind berufstätig. Sie hat zwei jüngere Brüder (Alter der Geschwister: 2 Jahre/8 Monate). Fabia hat zwei Nationalitäten (Schweiz und Algerien) und wächst auch mit zwei Sprachen auf: Schweizerdeutsch und Arabisch. Die Lehrperson berichtet über „übliche Kontakte“ zur Familie und über eine „gute“ Zusammenarbeit. Sie betont jedoch, dass die Zusammenarbeit nicht immer ganz einfach sei, weil die Mutter auch Lehrerin im gleichen Schulhaus und die Familie „streng muslimisch“ sei.

Die Lehrperson äussert Probleme von Fabia in den Bereichen Verhalten und Lernen. Fabia erhält aktuell bei Bedarf Integrative Förderung im Bereich Mathematik. Es ist bisher keine schulpsychologische Abklärung erfolgt.

Die nachstehende *Abbildung 37* veranschaulicht die erörterten kind- und umweltbezogenen Faktoren im Fallbeispiel „Fabia“.

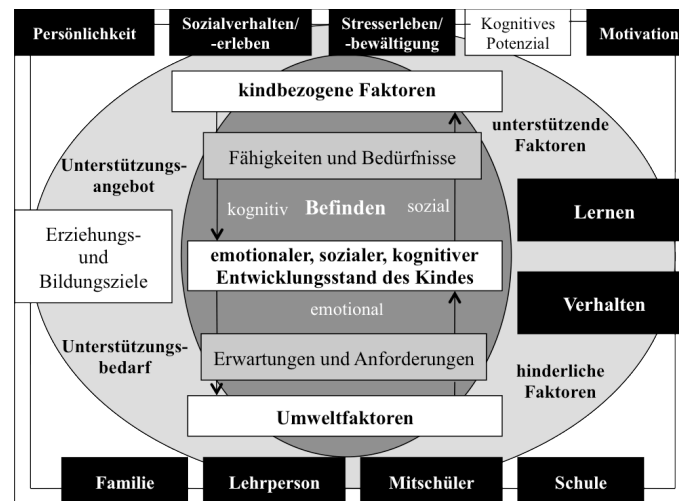


Abbildung 37: Fallanalyse „Fabia“ (10;5)

Hinderliche Faktoren

Aufgrund der Passungsanalyse lassen sich einige hinderliche Faktoren für das Verhalten und Lernen von Fabia ausmachen. Zunächst zeigen sich bei allen sechs ermittelten Persönlichkeitsmerkmalen bei Fabia symptomatische Abweichungen (überdurchschnittliche bis weit überdurchschnittliche Ausprägungen), die von der Lehrperson weitgehend anders d.h. durchschnittlich ausgeprägt eingeschätzt werden. Auch die schulische Motivation ist aktuell bei Fabia sehr niedrig ausgeprägt und wird von der Lehrperson positiver (durchschnittlich ausgeprägt) eingeschätzt. Die aktuellen schulischen Leistungen von Fabia liegen nur im Bereich „genügend“. Das aktuelle Stresserleben von Fabia ist überdurchschnittlich hoch ausgeprägt. Gemäss der Lehrperson weist Fabia in der Schule Probleme im Bereich Verhalten, in den Beziehungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern und auch in der Lehrperson-Schulkind-Beziehung auf. Fabia selbst fühlt sich in den sozialen Beziehungen in der Klasse nicht wohl und erlebt auch die Beziehung zur Lehrperson nicht als unterstützend.

Unterstützende Faktoren

Folgende Faktoren könnten im Fall „Fabia“ unterstützend in Bezug auf ihr Verhalten und Lernen wirksam werden:

Obwohl von der Lehrperson bei Fabia Probleme in den Bereichen Verhalten und Lernen beschrieben werden, wurden bisher keine unterstützenden Massnahmen bezüglich Verhalten in der Schule eingeleitet. Fabia fühlt sich aktuell in den sozialen Beziehungen im schulischen Kontext nicht wohl. Hier gilt es gemäss dem Passungsanalyseverständnis primär anzusetzen. In Bezug auf die Lehrperson-Schulkind-Beziehung könnte beispielsweise die Einstellung der Lehrperson gegenüber der religiösen Haltung der Familie im

Zusammenhang mit einer positiven Zusammenarbeit mit der Familie und der Beziehung zum Kind reflektiert werden. Für das Verhalten und Lernen von Fabia könnten sich weiter eine offene Kommunikation, gemeinsame Zielsetzungen und eine gemeinsame Suche nach Lösungswegen von Lehrperson und Eltern positiv auswirken. Ebenfalls scheint es aufgrund der Ergebnisse interessant, die Beurteilung des Verhaltens von Fabia durch die Lehrperson im Zusammenhang mit der vorliegenden Diskrepanz der Einschätzung durch die Lehrerin und der Daten der Schülerin im Bereich der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale zu reflektieren.

Das aktuelle Stresserleben von Fabia ist überdurchschnittlich hoch ausgeprägt. Eltern und Lehrpersonen könnten als wichtige Modelle und Vermittler von Bewältigungsstrategien tätig werden. Dabei ist es wichtig, dass die Bezugspersonen zu Hause und in der Schule Verständnis für die Belastungen von Fabia zeigen und ihr zur Seite stehen. Das schulische Befinden von Fabia gilt es von Lehrperson und Eltern gemeinsam mit dem Mädchen zu ergründen und nach Problemlösungen zu suchen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in den vier beschriebenen Fällen bei den Schulkindern besondere pädagogische Bedürfnisse im Bereich Verhalten zeigen, die sich negativ auf das Lernen und meist auch auf ihre schulischen Leistungen auswirken können. Bei den dargestellten Fallbeispielen äusserten sich die Lehrpersonen durchwegs stark gefordert bzw. überfordert im Umgang mit dem Kind und seinen besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den Bereichen Verhalten und Lernen. Wurden bei diesen Beispielen ausschliesslich Massnahmen eingeleitet, die nur beim Kind selbst ansetzen, hat sich durchwegs gezeigt, dass diese Massnahmen nicht den gewünschten Erfolg erbringen konnten. Dies kann mit dem Passungsanalyseansatz damit erklärt werden, dass die eingeleiteten Massnahmen nicht die Bedeutung der Wechselbeziehung von kind- und umweltbezogenen Faktoren beim Entstehen von besonderen pädagogischen Bedürfnissen der Schulkinder berücksichtigten. Unterstützende pädagogische Massnahmen müssen gemäss diesem Verständnis nicht nur beim Kind, sondern immer auch bei der Familie, in der Schule und insbesondere bei den sozialen Beziehungen des Schulkindes zu zentralen Bezugspersonen im schulischen und familiären Kontext ansetzen.

7.2 Unterstützende und hinderliche Faktoren für Verhalten und Lernen in der Schule

Die leitende Fragestellung der Diskussion kann nicht ausschliesslich über den vorgenommenen Datenvergleich (vgl. Kapitel 6) beantwortet werden. Diese lautet wie folgt:

„Wie sieht die Passung der Daten der Schulkinder und der Einschätzungen von Schulkindern durch Lehrpersonen bezüglich unterstützenden und hinderlichen Faktoren aus?“

Um diese Frage zu beantworten, müssen einerseits die theoretischen Erkenntnisse des dritten Kapitels zu den Wechselbeziehungen von kind- und umweltbezogenen Faktoren, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern

auswirken können, zu den Ergebnissen des vergangenen Kapitels hinzugezogen werden. Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie werden nun bedeutsame unterstützende und hinderliche Faktoren für das Verhalten und Lernen der Kinder in der Schule auf der Grundlage des Passungsanalysemodells diskutiert.

Die Beurteilungen von Lehrpersonen in Bezug auf unterstützende und hinderliche kind- und umweltbezogene Faktoren werden als zentral für die adäquate pädagogische Unterstützung der Schulkinder im Verhalten und Lernen erachtet. Einschätzungen von Lehrpersonen von kind- und umweltbezogenen Faktoren in Verbindung mit dem vorliegenden allgemeinen pädagogischen Wissen und den Überzeugungen von Lehrpersonen führen zu handlungsrelevanten Beurteilungen. Die Beurteilungskompetenz von Lehrpersonen spielt beispielsweise bei Entscheidungen über den Einsatz von unterstützenden pädagogischen Massnahmen oder auch im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn der Kinder eine bedeutsame Rolle. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass in Bezug auf die Einschätzungen von Lehrpersonen in den Bereichen der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens und -erlebens von Schulkindern Handlungsbedarf besteht. Anhand des Datenvergleichs (*vgl. 6.1 und 6.2*) kann dargelegt werden, dass die untersuchten Lehrpersonen die Ausprägungen in den „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen“ der Schülerinnen und Schüler tendenziell unterschätzen, die sich auf Verhalten und Lernen hinderlich auswirken können und die Ausprägungen beim Persönlichkeitsmerkmal „Extraversion“, das als verhaltens- und lernförderlich beurteilt werden kann, in der Tendenz überschätzen. Die Persönlichkeitsmerkmale stehen in einem zentralen Zusammenhang mit dem subjektiven Befinden und somit mit dem Verhalten und Lernen der Schulkinder. Wichtige Zusammenhänge konnten beispielsweise gemäss Asendorpf (2009) zwischen dem Wohlbefinden und den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion sowie niedrigem Neurotizismus nachgewiesen werden. Persönlichkeitsmerkmale stehen in Verbindung mit sozial kompetenten Verhaltensweisen und mit dem Erleben von sozialen Beziehungen von Schulkindern. Die Persönlichkeit des Schulkindes und seine soziale Umwelt stehen in steter Wechselbeziehung und beeinflussen sich gegenseitig. Längerfristig ist die Persönlichkeit von Schulkindern veränderbar, über Prozesse der wechselseitigen Beeinflussung von Kind und sozialer Umwelt. Dabei ist es von Bedeutung, dass über die soziale Umwelt, d.h. insbesondere durch Lehrpersonen und Eltern, hinderliche Persönlichkeitsmerkmale für Verhalten und Lernen in der Schule erkannt werden. Mit dem Wissen, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen“ und dem „Sozialverhalten und -erleben“ von Schulkindern besteht, ist es wichtig, dass Lehrpersonen beispielsweise über starke Minderwertigkeitsgefühle, Selbstzweifel oder Aufmerksamkeitsprobleme bei Schulkindern (Skala „emotional bedingte Leistungsstörung“) Bescheid wissen. Die vorliegenden Ergebnisse belegen, dass hier ein besonderer Handlungsbedarf besteht. Ein hoher Anteil von Kindern zeigt im schulischen Kontext symptomatische Abweichungen (über- und unterdurchschnittlich) in den „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen“. Diese symptomatischen Abweichungen liegen zwischen

22.7% (n=246) im Bereich „Extraversion“ und 48.3% (n=246) im Bereich „Neurotizismus“ bei den Schulkindern vor (vgl. Tabelle 6).

Passungen im Datenvergleich zeigten sich im Bereich des „schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts“ und in zwei Bereichen des „Sozialverhaltens“ der Kinder: der „sozialen Angst“ und der „Kontaktbereitschaft“. Die vorliegende Passung im Bereich des „schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts“ könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Wahrnehmungen über die schulischen (kognitiven) Fähigkeiten von Schulkindern auf gemeinsamen Erfahrungen zwischen Lehrpersonen und Kindern gründen sowie transparent gehandhabt werden. Die Bereiche „Kontaktbereitschaft“ und „soziale Angst“ geben Auskunft über die soziale Aktivität und Teilhabe der Schulkinder im Klassenverband und werden durch die Lehrpersonen in der Tendenz passend eingeschätzt. Die Lehrpersonen überschätzen dagegen tendenziell das „Sozialinteresse“ der Kinder bzw. die Fähigkeit der Schulkinder, sich in andere hineinversetzen zu können und empathisch zu sein. Ein hohes Sozialinteresse kann als unterstützender Faktor für Verhalten und Lernen von Schulkindern wirksam werden, da es im Zusammenhang mit sozial kompetenten Verhaltensweisen und positiven Beziehungen steht. Wird jedoch vonseiten der Lehrperson fälschlicherweise von einer hohen Kompetenz eines Kindes im Bereich „Sozialinteresse“ ausgegangen – d.h. das Kind hätte in diesem Bereich einen Unterstützungsbedarf – wird das Kind diesbezüglich keine adäquate pädagogische Unterstützung erfahren. Im Bereich des „Sozialerlebens“ von Schulkindern mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern schätzen die Lehrpersonen die Interaktionen unter den Kindern tendenziell ebenfalls zu positiv ein. Dies hat im Einzelfall bedeutsame Konsequenzen, weil ein Unterstützungsbedarf eines Kindes bzw. einer Klasse, in Bezug auf einen angemessenen sozialen Umgang, übersehen wird.

Gemäss dem erarbeiteten Passungsanalyseansatz ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, über eine „gute Beziehung“ und über die Orientierung am Befinden von Schulkindern, alle Kinder in der Schule angemessen pädagogisch zu unterstützen. Folgende Ergebnisse der vorliegenden Studie in Bezug auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schulkindern gilt es in diesem Zusammenhang noch einmal festzuhalten: Die Lehrpersonen geben an, bei *rund 7%* der Schülerinnen und Schüler (n=260) *nie oder selten* Sympathie gegenüber dem Kind zu empfinden. Bei *knapp 20%* der Schulkinder (n=259) interessieren sich die Lehrpersonen *nie oder selten* für deren Lebenssituation. Schulische Unterstützung nehmen *12%* der Kinder (n=257) gemäss den Lehrpersonen *nie oder selten* gerne von ihnen an. Die befragten Lehrpersonen ärgern sich *häufig* über *6%* der Kinder (n=259) und *7%* der Kinder (n=260) lösen bei ihnen *häufig* Ungeduld aus. Bei *12%* der Kinder (n=260) fühlen sich die Lehrpersonen *häufig* veranlasst, „streng“ (strafend, direktiv-lenkend) zu sein. Diese Angaben der Lehrpersonen sagen viel über sie persönlich aus, d.h. über ihre Beziehung zu den Schulkindern, über ihre Überzeugungen und somit über ihr Verhalten und Handeln gegenüber den Kindern in der Schule.

Gemäss dem dargelegten Passungsanalyseansatz ist es die Pflicht von Lehrpersonen, *alle Kinder* entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten zu unterstützen. Die Lehrperson muss dabei grundsätzlich davon ausgehen, dass *alle Kinder* lernen und sich entwickeln können. Prinzipiell sollen Lehrpersonen positive Erwartungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern besitzen und sich stets aktiv mit den Kindern, ihrer aktuellen familiären und schulischen Situation sowie ihrem Befinden in diesem Zusammenhang auseinandersetzen, um sie besser kennenlernen und ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse besser verstehen zu können.

Die Ergebnisse zu den Einschätzungen der Lehrpersonen zur „allgemeinen Intelligenz“ der Schulkinder zeigen weiter, dass die befragten Lehrpersonen Schulkinder mit einer durchschnittlichen Intelligenz anzahlmässig unterschätzen. Sie tendieren dazu, Schülerinnen und Schüler mit einer durchschnittlichen Intelligenz als unterdurchschnittlich bzw. überdurchschnittlich intelligent einzuschätzen. Insbesondere eine Unterschätzung der intellektuellen Fähigkeiten der Schulkinder durch die Lehrperson kann als hinderlicher Faktor für schulisches Lernen und Verhalten der betroffenen Kinder wirksam werden. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Erwartungen von Lehrpersonen an die Leistungsfähigkeit der Kinder im Zusammenhang mit erbrachten Leistungen der Schulkinder stehen. Fallen die Erwartungen von Lehrpersonen an die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes zu niedrig aus, kann das Schulkind sein Potenzial nicht ausschöpfen (Kunter & Pohlmann, 2009).

Die Lehrperson spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Familie der Schulkinder. Dabei bringt ein aktiver Einsatz der Lehrperson zur Zusammenarbeit mit Eltern eine Reihe positiver Konsequenzen für das Verhalten und Lernen von Schulkindern mit sich (Henderson & Mapp, 2002). Einschätzungen von Leistungen von Schulkindern durch die Lehrpersonen stehen im Zusammenhang mit den Beziehungen der Lehrpersonen zu den Schulkindern und ihren Eltern (Hughes et al., 2005). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen in allen Schulfächern leicht tiefere Mittelwerte (bei jedoch gleich hoch ausfallenden Median-Werten) gegenüber den Einschätzungen der Schulkinderleistungen durch die Eltern ausweisen. Es konnte grundsätzlich eine unterschiedliche Verteilungstendenz der Häufigkeiten bei den Einschätzungen der Lehrpersonen gegenüber den Einschätzungen der Eltern in allen sechs untersuchten Schulfächern ausgemacht werden (vgl. Tabellen 17-22). Dabei hat sich gezeigt, dass die Eltern die Leistungen ihrer Kinder häufiger „gut“/„sehr gut“ einschätzen und weniger häufig „genügend“/„ungenügend“ im Vergleich mit den Lehrpersonen. Gemäss dem Passungsanalyseansatz kann eine mangelnde Übereinstimmung der Lehrperson mit den Eltern bezüglich den Schulleistungen eines Kindes sich hinderlich auf die Beziehungsqualität der Beteiligten und damit auf das Verhalten und Lernen des Kindes auswirken. Werden jedoch von Eltern und Lehrpersonen die Leistungen des Kindes gleich (Passung) eingestuft, deutet dies auf einen regel-

mässigen Austausch und gemeinsame Ziele der beiden Parteien hin, was wiederum mit einer positiven Beziehungsqualität zwischen Lehrperson, dem Kind und seiner Familie in Zusammenhang stehen kann (O'Connor, 2010).

Weiter dienen Eltern und Lehrpersonen den Kindern als wichtige Modelle im Umgang mit Stress. Destruktive Bewältigungsstrategien von Kindern müssen erkannt und förderliche Strategien situationsadäquat vermittelt werden. In Stresssituationen gilt es, den Kindern zur Seite zu stehen, Verständnis für ihre Situation zu zeigen sowie konstruktive Lösungsvorschläge und neue Perspektiven aufzuzeigen (Lohaus et al., 2007). Die Ergebnisse der Schulkinderdaten zeigen, dass 7.5% der Kinder (n=256) ein überdurchschnittlich stark ausgeprägtes „aktuelles Stresserleben“ aufweisen. Weiter zeigen 5.8% der Kinder (n=256) eine überdurchschnittlich hoch ausgeprägte „physische Stresssymptomatik“. Unterdurchschnittlich ausgeprägte Stressbewältigungsstrategien weisen jeweils 17.3% der Schulkinder (n=254) in den Bereichen „Suche nach sozialer Unterstützung“ und „problemorientiertes Handeln“ auf.

Diese Ausführungen weisen darauf hin, dass der Passungsanalyseansatz sehr hohe Anforderungen und Erwartungen an Lehrpersonen stellt. Es wäre utopisch, zu glauben, dass eine Lehrperson ohne besondere Unterstützung sich diesen Anforderungen stellen könnte. Dazu benötigt es mehrere Anpassungen auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und auf bildungspolitischer Ebene. Im nächsten Kapitel wird darauf näher eingegangen, indem Konsequenzen für Lehrpersonen, die Kooperation von schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie für die Volksschule dargestellt werden, die sich aufgrund des Passungsanalyseansatzes ergeben.

8. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Umsetzung des Passungsanalyseansatzes in der Schule stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Neben den Folgen, die sich daraus für die Lehrpersonen und für ihre Zusammenarbeit mit den Akteurinnen und Akteuren des schulischen Umfelds ergeben (vgl. 8.1), werden Konsequenzen für die Volksschule dargestellt (vgl. 8.2).

Die nachfolgenden Ausführungen sind ergänzend zu den Studienergebnissen als weiterführende Überlegungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Passungsanalyseansatzes zu verstehen.

8.1 Konsequenzen für Lehrpersonen und für die Zusammenarbeit

Was unter einer adäquaten Beurteilungskompetenz von Lehrpersonen auf der Grundlage des Passungsanalyseansatzes verstanden wird, soll zunächst erläutert werden. Anschließend werden Überlegungen zur Lehrperson-Schulkind-Beziehung und damit in Zusammenhang stehende wichtige Kompetenzen vonseiten der Lehrperson, als Voraussetzung für eine adäquate Beurteilungskompetenz von Lehrpersonen, vorgenommen. Weiter werden aufgrund des Passungsanalyseansatzes Chancen für die Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren des schulischen Kontextes aufgezeigt.

Schulkinderbeurteilung von Lehrpersonen

Aufgrund des dargelegten Passungsanalyseansatzes sind nie nur das Kind oder die Schule oder die Familie als alleinige Ursache für besondere pädagogische Bedürfnisse in den Bereichen Verhalten und Lernen von Schulkindern zu betrachten. Verschiedene kind- und umweltbezogene Faktoren in ihren Wechselbeziehungen können als unterstützende oder hinderliche Faktoren in Bezug auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern wirksam werden.

Der Passungsanalyseansatz soll Lehrpersonen helfen, unterstützende und hinderliche kind- und umweltbezogene Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern frühzeitig zu erkennen, den entsprechenden individuellen Unterstützungsbedarf auszumachen und ein angemessenes Unterstützungsangebot bereitzustellen. Eine adäquate Beurteilungskompetenz von Lehrpersonen ist in diesem Zusammenhang wesentlich. Gemäss dem Passungsanalyseansatz kommt diese wie folgt zustande:

Lehrpersonen kennen kind- und umweltbezogene Faktoren und bedeutende Wechselbeziehungen dieser Faktoren, die zum Verhalten und Lernen der Kinder in der Schule beitragen. Sie setzen sich regelmässig und systematisch mit dem kindlichen Befinden im Zusammenhang mit hinderlichen und unterstützenden Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern auseinander. Dadurch kann eine (Selbst-)Reflexion der Lehrpersonen bezüglich ihrer Wissensgrundlagen im Bereich des „allgemeinen pädagogischen Wis-

sens“ (vgl. 3.1.2) einsetzen. Auf der Grundlage ihrer Wissensbestände reflektieren Lehrpersonen wiederum ihre Beziehung, ihre Einschätzungen, ihre Überzeugungen und ihr pädagogisches Handeln den Schulkindern gegenüber. Sie leiten pädagogische Konsequenzen ein, die das kindliche Befinden in Bezug auf kind- und umweltbezogene Faktoren für Verhalten und Lernen positiv beeinflussen bzw. zu einer positiven emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung von Schulkindern beitragen. Was können im erläuterten Zusammenhang grundlegende Kompetenzen von Lehrpersonen sein, damit der Passungsanalyseansatz in der Schule umgesetzt werden kann? Mit dieser Frage beschäftigen sich die nachstehenden Ausführungen.

„Teachers make a difference“ (Hattie, 2003, S. 1). Diese Aussage unterstreicht die Tatsache, dass Lehrpersonen für ca. 30% des Lernzuwachses von Schulkindern verantwortlich sind (Hattie, 2003). Die Lehrperson beeinflusst über ihre Beziehung zu den Schulkindern und über ihre Beurteilung in den Bereichen Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schülern zentral die kindliche Entwicklung im schulischen Kontext. Die erfolgreiche Umsetzung des dargestellten Passungsanalyseverständnisses durch die Lehrperson gründet auf einer positiven Lehrperson-Schulkind-Beziehung. Bei folgenden Lehrpersonenvariablen (lern- und verhaltensförderlichen pädagogischen Haltung) wurden mittlere bis hohe Effekte in Bezug auf die schulische Leistungsfähigkeit von Schulkindern festgestellt. Diese gilt es daher noch einmal festzuhalten: fördernde, nicht dirigierende Tätigkeiten, Empathie, Wärme, Ermunterung zum kritischen, kreativen Denken und Ermunterung zum Lernen (Hattie, 2009; Tausch, 2007; Tausch & Tausch, 1998).

Die Umsetzung des Passungsanalyseansatzes erfordert spezifische Kompetenzen von den Lehrpersonen, die im Zusammenhang mit einer positiven Lehrperson-Schulkind-Beziehung stehen und für das pädagogische Handeln von zentraler Bedeutung sind. *Im Zentrum der Betrachtung steht das Befinden des Kindes, das es zu ermitteln, zu analysieren und zu unterstützen gilt.* Folgende Kompetenzbereiche von Lehrpersonen werden im Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz als wichtig erachtet und können bedeutende Bereiche darstellen, die es bei Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung in Zukunft vermehrt zu berücksichtigen gilt.

- Selbst-Reflexionskompetenz und Feinfühligkeit
- kommunikative und kooperative Fähigkeiten
- Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit
- Stressbewältigungsstrategien und Erleben von Selbstwirksamkeit

Das vorliegende Verständnis der genannten Kompetenzbereiche wird nachstehend erläutert und deren mögliche Bedeutung für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen wird anhand zentraler Ergebnisse der vorliegenden Studie exemplarisch dargelegt.

Selbst-Reflexionskompetenz und Feingefühligkeit

Dieser Kompetenzbereich kann als eine Voraussetzung für alle weiteren Bereiche betrachtet werden. Lehrpersonen müssen die Bereitschaft haben und sich die Fähigkeit aneignen, ihr eigenes pädagogisches Handeln regelmässig zu reflektieren und infrage zu stellen. Professionalität von Lehrpersonen zeichnet sich gemäss Kunter und Pohlmann (2009) durch die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen und die bewusste Überprüfung, inwieweit die eigenen Bewertungssysteme das Handeln möglicherweise einschränken, aus.

Im Zusammenhang mit dem Passungsanalyseansatz sind Reflexionen von Fragen zum aktuellen Befinden des Kindes bedeutsam: Wie geht es dem Kind? Wie ist die aktuelle Situation des Kindes in der Schule in Bezug auf Verhalten und Lernen? Weiter sind Fragen zum eigenen pädagogischen Handeln, z.B. bezüglich der Lehrperson-Schulkind-Beziehung, der Beurteilung von Schulkindern durch die Lehrpersonen und im Hinblick auf angemessene Unterstützungsmassnahmen wertvoll: Wie kann ich positiv auf das Kind zugehen (Beziehung)?; welche Überzeugungen begleiten und beeinflussen mein pädagogisches Handeln und welche Urteile / Erwartungen habe ich gegenüber dem Kind (Beurteilung)?; wie kann ich das Kind unterstützen, damit sein Befinden in Bezug auf sein Verhalten und Lernen in der Schule positiv beeinflusst werden kann (Unterstützungsmassnahmen)? usw.

Wichtig im Zusammenhang mit der Selbst-Reflexionskompetenz von Lehrpersonen ist es, zu berücksichtigen, dass eigene Überzeugungen und Erwartungen kritisch hinterfragt, angepasst oder allenfalls auch in den Hintergrund gerückt bzw. bewusst zurückgestellt werden müssen. Lehrpersonen sollten grundsätzlich positive Erwartungen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern pflegen. Wie bereits dargestellt, konnte nachgewiesen werden, dass die Erwartungen von Lehrpersonen an die Leistungsfähigkeit von Schulkindern im Zusammenhang mit den erbrachten Schulleistungen der Kinder stehen. Es gilt zu beachten, dass zu niedrige Erwartungen von Lehrpersonen dazu führen können, dass die Kinder ihr Potenzial nicht ausschöpfen (Kunter & Pohlmann, 2009). Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu den Einschätzungen der Lehrpersonen zur „allgemeinen Intelligenz“ der Schulkinder zeigt sich beispielsweise, dass Lehrpersonen dazu neigen, durchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten als unterdurchschnittlich einzustufen.

Das Ziel einer pädagogisch professionell handelnden Person sollte es grundsätzlich sein, sich intensiv mit der Situation des Kindes und seinem Befinden im schulischen Kontext auseinanderzusetzen. Dabei sollten im Zentrum die besten Absichten zur Unterstützung des Schulkindes in den Bereichen Verhalten und Lernen stehen – unter der Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten, der normativen pädagogischen Zielperspektive des Wohlbefindens und der angestrebten Bildungs- und Erziehungszielen. In diesem Zusammenhang wird ausreichend Feingefühl, d.h. die Fähigkeit zur Empathie und

zur Perspektivenübernahme, gegenüber dem entsprechenden Kind und seiner aktuellen schulischen und familiären Situation von der Lehrperson verlangt. Die Feinfühligkeit von Lehrpersonen gilt als zentraler Prädiktor der Sicherheit für die Lehrperson-Schulkind-Beziehung.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie lässt sich zeigen, dass in Zusammenhang mit der Einschätzungskompetenz der Lehrpersonen von „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen“ der Schulkinder Handlungsbedarf besteht. Lehrpersonen unterschätzen tendenziell die Ausprägungen im Bereich der „allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale“, die sich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern hinderlich auswirken können (vgl. Abb. 31). Dabei kann die Feinfühligkeit von Lehrpersonen eine bedeutende Kompetenz darstellen, damit das Befinden eines Kindes, beispielsweise im Zusammenhang mit Ängsten, Minderwertigkeitsgefühlen, Selbstzweifeln oder auch Aufmerksamkeitsproblemen von Schulkindern, frühzeitig und angemessen erfasst und beurteilt werden kann.

Kommunikative und kooperative Fähigkeiten

In Verbindung mit der systematischen Analyse des Befindens von Schulkindern rücken kommunikative und kooperative Fähigkeiten von Lehrpersonen in den Blick. Auf gut ausgebildete kommunikative und kooperative Fähigkeiten sind Lehrpersonen angewiesen, um mit Kindern zielgerichtet in einen Dialog über ihr Befinden und somit zur Ermittlung von hinderlichen und unterstützenden Faktoren für ihr Verhalten und Lernen im schulischen Kontext zu gelangen.

Die Initiative von Lehrpersonen zur aktiven Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachpersonen stellt hohe Ansprüche an die kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten von Lehrpersonen. Wie bereits erläutert, steht die durch Lehrpersonen initiierte Zusammenarbeit mit dem Elternhaus in Zusammenhang mit einer Reihe positiver Konsequenzen für Verhalten und Lernen von Schulkindern (Henderson & Mapp, 2002). Kommunikative und kooperative Kompetenzen von Lehrpersonen können für eine positive Zusammenarbeit als sehr bedeutsam erachtet werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Einschätzungen der Schulleistungen durch die Lehrpersonen im Vergleich mit den Einschätzungen der Schulleistungen durch die Eltern in allen Fächern leicht tiefere Mittelwerte aufweisen (vgl. Tab. 16). Grundsätzlich schätzen die Lehrpersonen die schulischen Leistungen der Kinder im Vergleich zu den Eltern häufiger „genügend“ / „ungenügend“ und weniger häufig „gut“ / „sehr gut“ ein (vgl. Tab 17-22). Eine mangelnde Übereinstimmung bezüglich der erbrachten Leistungen der Schulkinder kann mit einer negativen Beziehungsqualität zwischen Familie und Lehrperson in Verbindung stehen und sich negativ auf das Verhalten und Lernen der Schulkinder auswirken. Ein regelmässiger Austausch und gemeinsame Ziele zwischen Schule und Elternhaus können die Beziehungsqualität positiv beeinflussen (O'Connor, 2010).

Kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten von Lehrpersonen kommt weiter auch im Zusammenhang mit der Unterstützung des Sozialerlebens von Kindern im schulischen Kontext eine bedeutsame Rolle zu. Wie bereits dargestellt, stellen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern für die schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit von Schulkindern einen zentralen Faktor dar (vgl. 3.5.2). Gemäss den Ergebnissen der vorliegenden Studie schätzen die Lehrpersonen die Beziehungen der Schulkinder zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern tendenziell zu optimistisch ein (vgl. Abb. 33). Zur angemessenen Unterstützung der Schulkinder im Verhalten und Lernen ist es bedeutsam, das kindliche Sozialerleben mit Mitschülerinnen und Mitschülern adäquat einzuschätzen. Ein offenes Gespräch mit dem Kind über sein soziales Erleben kann die Möglichkeit erhöhen, dass das aktuelle Befinden des Kindes durch die Lehrperson angemessen eingeschätzt wird.

Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit

Konfliktbereitschaft und -fähigkeit von Lehrpersonen stehen mit den bereits genannten Kompetenzen in engem Zusammenhang. Von Freyberg und Wolff (2011) verstehen unter Konfliktbereitschaft und -fähigkeit eine Initiative von Lehrpersonen, sich mit sich selbst, den Schulkindern, ihren Eltern sowie hinderlichen strukturellen Bedingungen der Schule *systematisch-reflexiv* auseinanderzusetzen. Gerade in schwierigen schulischen Situationen von Kindern braucht es ein grosses Engagement, eine grundsätzliche Lösungsorientierung und eine Initiative der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit der Familie des Kindes, damit schulische Probleme sich nicht manifestieren, sondern aktiv angegangen werden können. Neben Selbst-Reflexionsfähigkeiten und Feinfühligkeit sind kommunikative und kooperative Fähigkeiten von Lehrpersonen in der Interaktion mit allen Beteiligten von grosser Bedeutung. Eine grundsätzliche Bedingung ist, neben den bereits genannten Kompetenzbereichen, eine *Bereitschaft* vonseiten der Lehrperson *zur engagierten Auseinandersetzung mit dem Kind und seiner aktuellen Situation*. In diesem Zusammenhang sollten Problemlösungskompetenzen von Lehrpersonen spezifisch gestärkt bzw. ausgebildet werden.

Stressbewältigungsstrategien und Erleben von Selbstwirksamkeit

Die persönliche psychische Gesundheit von Lehrpersonen ist eine grundlegende Voraussetzung für angemessenes pädagogisches Handeln. Alltäglich erlebter Stress kann die psychische Gesundheit stark beeinträchtigen und die eigene Handlungsfähigkeit bedeutsam einschränken. Erlebter Stress von Lehrpersonen steht im Zusammenhang mit der Lehrperson-Schulkind-Beziehung (Yoon, 2002) und mit dem Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen (Kunter & Pohlmann, 2009). Hohes Stresserleben von Lehrpersonen wirkt sich negativ auf die Einstellung zum Lehren und auf die Lehrperson-Schulkind-Beziehung aus. Eine erlebte hohe Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen – worunter die Einschätzung von Lehrpersonen zur angemessenen Förderung von Schulkindern, insbe-

sondere auch von als unmotiviert und verhaltensschwierig geltenden Kindern, verstanden wird (Kunter & Pohlmann, 2009) – steht dagegen im Zusammenhang mit feinfühligem, positiverem Verhalten den Schulkindern gegenüber, geringerem Stresserleben und weniger Ärger bei störenden Verhaltensweisen von Schulkindern (Yoon, 2002). Das Erleben von Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen sollte gefördert werden, gerade im Hinblick auf den Umgang mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen. Dazu könnte beim Umgang mit Stress angesetzt werden, indem Lehrpersonen angemessene Stressbewältigungsstrategien vermittelt werden. Weiter ist für Lehrpersonen die Kompetenz zur angemessenen Stressbewältigung auch im Zusammenhang mit der Anleitung von Kindern und als beispielhaftes Modell im Umgang mit Stress von Bedeutung. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen, dass bei 17.3% (n=246) der Schulkinder die Stressbewältigungsstrategien in den Bereichen „Suche nach sozialer Unterstützung“ und „problemorientiertes Handeln“ unterdurchschnittlich ausgeprägt sind.

Alle erläuterten Kompetenzbereiche können wiederum zu einem stärkeren Erleben von Selbstwirksamkeit bei Lehrpersonen im Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen beitragen. Im Sinne des Passungsanalysensatzes können die dargestellten Kompetenzbereiche und die pädagogischen Wissensbestände von Lehrpersonen zu den genannten kind- und umweltbezogenen Faktoren und ihren Wechselbeziehungen zu einer angemessenen pädagogischen Unterstützung der Schulkinder in den Bereichen Verhalten und Lernen beitragen. Ein Vorschlag, wie aktuelles, geprüftes wissenschaftliches Wissen kontinuierlich in die schulische Praxis gelangen könnte, wird unter 8.2.2 dargestellt.

Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren des schulischen Umfeldes

Der Passungsanalyseansatz hat Konsequenzen für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im schulischen Umfeld. Welche Möglichkeiten das Verständnis in diesem Zusammenhang bietet, soll nachstehend kurz erläutert werden.

Der Passungsanalyseansatz eröffnet eine gemeinsame Perspektive zur Analyse komplexer Prozesse. Über die systematische Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für das Verhalten und Lernen des Schulkindes können fallspezifisch Ansatzpunkte für adäquate Massnahmen eruiert werden. Dadurch lassen sich Möglichkeiten und Grenzen der Handlungsfähigkeit einzelner Akteure im schulischen Kontext erschliessen, die eine Diskussion über die Zuständigkeiten bzw. die Abgrenzung des eigenen Zuständigkeitsbereichs in Gang setzen können. Ein externes Unterstützungsangebot kann gezielt beigezogen werden, weil ein genaues Verständnis davon vorliegt, welcher Unterstützungsbedarf beim Kind vorliegt. In der Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure des schulischen Umfeldes, welche aufgrund des vorliegenden Ansatzes durch eine gemeinsame normative Orientierung und pädagogische Zielsetzung zur pädagogischen Unterstützung von Schul-

kindern geprägt ist, kann über die gemeinsame Reflexion und Kommunikation ein besseres Fallverstehen erreicht werden. Das Erleben von Selbstwirksamkeit der einzelnen Akteurinnen und Akteure im Umgang mit den Schulkindern kann dadurch gesteigert und damit wiederum die pädagogische Handlungskompetenz aller Beteiligten verbessert werden. Grenzen werden der Zusammenarbeit im Zusammenhang mit der Umsetzung des Passungsanalyseansatzes über strukturelle Bedingungen der Schule⁴³ gesetzt. Lehrpersonen bzw. die Akteurinnen und Akteure des schulischen Umfeldes sind auf einen Kontext angewiesen, in dem der Passungsanalyseansatz umgesetzt werden kann. Daher wird im Folgenden auf Konsequenzen für die Volksschule eingegangen.

8.2 Konsequenzen für die Volksschule

Der Passungsanalyseansatz orientiert sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten von Schulkindern. In der Volksschule bedarf es zur Umsetzung dieses Ansatzes unterschiedlicher Anpassungen. Was darunter konkret verstanden wird, soll nachstehend erläutert werden.

8.2.1 *Passungsanalysemodell in der Schule*

Die Lern- und Verhaltensentwicklung von Kindern lässt sich über die gestellten Anforderungen und Erwartungen der Schule nicht erzwingen. Schulische Leistungsfähigkeit von Kindern ergibt sich aus gelungenen Entwicklungsprozessen in den Bereichen des Verhaltens und Lernens. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Volksschule zur Umsetzung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags im Bereich des Verhaltens keine konkreten Ziele zu emotionalen und sozialen Fähigkeiten sowie in Bezug auf die kindliche Entwicklung der Persönlichkeit von Schulkindern expliziert. Zudem fehlen konkrete Angaben zur Unterstützung der Schulkinder in diesen Bereichen (*vgl. 2.1*).

Gemäss dem dargestellten Passungsanalysemodell stellen „allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ sowie das „Sozialverhalten und -erleben“ von Schulkindern bedeutsame kindbezogene Faktoren dar, die das subjektive kindliche Befinden und das Verhalten und Lernen in der Schule entscheidend beeinflussen. Aufgrund der Studienergebnisse konnte gezeigt werden, dass es Lehrpersonen tendenziell schwer fällt, Schulkinder in diesen Bereichen adäquat einzuschätzen (*vgl. Kapitel 6*).

Gemäss den Volksschulgesetzen ergänzt bzw. unterstützt die Schule die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder. Die Hauptverantwortung für die Erziehung tragen aus Sicht der Schule die Eltern und die für die Bildung die Schule bzw. die Lehrpersonen (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2012; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005). Aus der Perspektive des Passungsanalyseansatzes muss die Volksschule in gestei-

⁴³ Auf strukturelle Bedingungen der Schule, wie z.B. den Erziehungs- und Bildungsauftrag und dessen Umsetzung durch die Volksschule, wurde im Kapitel 2 eingegangen.

gertem Masse ihre pädagogische Verantwortung zur adäquaten Unterstützung aller Schulkinder in den Bereichen Verhalten und Lernen wahrnehmen. Dabei geht es nicht darum, dass die Schule familiäre Missstände repariert oder gar die Erziehung der Kinder für die Eltern übernimmt. Aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass die Volksschule in den Verhaltensbereichen, im Bereich der Persönlichkeit sowie bezüglich sozialer und emotionaler Fähigkeiten um kindliche Unterstützung besorgt sein sollte, damit sich bei den Schulkindern das Verhalten und Lernen adäquat entwickeln und sich Leistungen einstellen können. Das Lernen kann gemäss der vorliegenden Perspektive nie unabhängig vom Verhalten der Schulkinder beurteilt werden und schulische Leistungen resultieren immer aus einem Wechselspiel von Verhalten und Lernen. Bei der pädagogischen Unterstützung gilt es, sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schulkinder zu orientieren und sich von der Forderung einer einseitigen kindlichen Anpassung an die Erwartungen und Anforderungen der Volksschule zu distanzieren.

Folgende Konsequenzen gilt es im Zusammenhang mit der Übernahme einer vermehrten pädagogischen Verantwortung der Volksschule zur adäquaten Unterstützung aller Schulkinder in den Bereichen des Verhaltens und Lernens auf unterschiedlichen Ebenen umzusetzen:

- *Bildungspolitische Konsequenzen*

Auf bildungspolitischer Ebene sollte im Zusammenhang mit den sonderpädagogischen Massnahmen im Volksschulgesetz zunächst der Begriff „besondere pädagogische Bedürfnisse“ reflektiert werden. Gemäss dem bildungspolitischen Verständnis werden *besondere pädagogische Bedürfnisse* den Schülerinnen und Schülern unter bestimmten Bedingungen attestiert. Im Kanton Zürich definiert die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) diese wie folgt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012b, S. 1):

§ 2. Besondere pädagogische Bedürfnisse

¹ Schülerinnen und Schüler haben ein besonderes pädagogisches Bedürfnis, wenn ihre schulische Förderung in der Regelklasse allein nicht erbracht werden kann.

² Besondere pädagogische Bedürfnisse entstehen vor allem auf Grund ausgeprägter Begabung, von Leistungsschwäche, des Erlernens von Deutsch als Zweitsprache, auffälliger Verhaltensweisen oder von Behinderungen.

Weiter beschreibt das Volksschulgesetz (VSG) gemäss der Bildungsdirektion des Kantons Zürich im **3. Abschnitt: Sonderpädagogische Massnahmen** den sonderpädagogischen Auftrag in der Schule (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 34):

§ 33. Zweck

¹ Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet.

„Besondere pädagogische Bedürfnisse“ entstehen bei Schulkindern folglich über Zuschreibungen, d.h. sonderpädagogische Massnahmen werden aus der Perspektive der Schule als *erforderlich* (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006b) erachtet. Der Begriff „besondere pädagogische Bedürfnisse“ steht im Zusammenhang mit der Forderung nach Anpassung vonseiten des Kindes an die Erwartungen und Anforderungen der Volksschule. Gemäss dem dargestellten Passungsanalysemodell ist es entscheidend, dass die Volksschule nicht nur das Kind, sondern eine Schulsituation als Gegenstand des Entscheidungsprozesses in Bezug auf sonderpädagogische bzw. besondere pädagogische Massnahmen betrachtet. Die Schule muss sich deshalb eingestehen, dass sie Schwierigkeiten hat, den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten von Schulkindern gerecht zu werden.

In den Lehrplänen der Volksschule gilt es, konkrete Handlungsanweisungen und Zielsetzungen in den genannten Verhaltensbereichen aufzunehmen. Die Verhaltensanforderungen der Volksschule den Schulkindern gegenüber werden damit erst transparent. Weiter gilt es, die schulischen Akteurinnen und Akteure bei der Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele zu unterstützen.

- *Berufsbildung der Lehrpersonen (aller Stufen): Aus- und Weiterbildung der Regellehrpersonen und der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*

In die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte die Umsetzung des Passungsanalysemodells in der Schule einfließen. Zentrale Wissensgrundlagen zur Orientierung an kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten und zur Analyse von bedeutsamen kind- und umweltbezogenen Faktoren des schulischen Kontextes, die sich unterstützend oder hinderlich auf das Verhalten und Lernen von Schulkindern auswirken können, müssen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen prägen. Weiter sollten Lehrpersonen in den bereits erläuterten Kompetenzbereichen – Selbst-Reflexionskompetenz und Feinfähigkeit, kommunikative und kooperative Fähigkeiten, Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit, Stressbewältigungsstrategien und Erleben von Selbstwirksamkeit – geschult werden.

- *Beratung von Lehrpersonen und Eltern / Beratung zur Unterstützung der Zusammenarbeit der schulischen Akteurinnen und Akteure*

Veränderungen in Aus- und Weiterbildung benötigen Jahre, bis sie in der Praxis umgesetzt werden können. Änderungsprozesse vollziehen sich in der professionellen Situation. Somit gilt es dort anzusetzen. In diesem Zusammenhang ist die Beratung als prozessbe-

gleitende Einführung geeignet (Pijl, 2007). Über die Beratung von Lehrpersonen und Eltern sowie die Unterstützung der schulischen Akteurinnen und Akteure in ihrer Zusammenarbeit soll die Umsetzung des Passungsanalysemodells in der schulischen Praxis ermöglicht und das Verständnis etabliert werden. Wie dies konkret umgesetzt werden könnte, wird nachfolgend erläutert.

8.2.2 *Umsetzung des Passungsanalysemodells in der Schule*

Das Passungsverständnis zur Analyse von unterstützenden und hinderlichen Faktoren für Verhalten und Lernen von Schulkindern soll zu einer echten Individualisierung in den Bereichen des Verhaltens und Lernens bei Schulkindern beitragen. In der Umsetzung des Passungsanalysemodells sowie bei der Auswahl und Umsetzung von adäquaten besonderen pädagogischen Massnahmen müssen die Lehrpersonen, die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und alle weiteren beteiligten Fachpersonen unterstützt werden. Zur Etablierung des Passungsanalyseansatzes in der schulischen Praxis wird eine Beratung und Begleitung von Lehrpersonen, von Eltern und weiteren Fachpersonen vor Ort bzw. in den einzelnen Schulgemeinden als notwendig erachtet. Nachfolgend wird skizziert, wie eine adäquate Beratung und Begleitung von schulischen Akteurinnen und Akteuren in den Schulgemeinden umgesetzt werden könnte.

Gemäss dem dargestellten Passungsanalysemodell müssen für den schulischen Kontext bedeutsame kind- und umweltbezogene Faktoren und deren Wechselbeziehungen bei Empfehlungen und der Einleitung von unterstützenden Massnahmen berücksichtigt werden. Eine *Fachstelle, als Schnittstelle* zwischen der Schule mit ihren Akteurinnen und Akteuren (Lehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, u.a.), den Akteurinnen und Akteuren des Schulpsychologischen Dienstes, der Schulsozialarbeit sowie weiteren externen Fachstellen, wird in diesem Zusammenhang als hilfreich erachtet. Die Aufgabe dieser Fachstelle bestände darin, den Passungsanalyseansatz in Zusammenarbeit mit verschiedenen pädagogischen, therapeutischen und psychologischen Fachleuten sowie den Eltern und dem Kind umzusetzen. Lehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sollten bei der Einleitung, Umsetzung und Evaluation der individuell erarbeiteten pädagogischen Massnahmen unterstützt werden. Dazu muss aktuelles wissenschaftliches Wissen zur Umsetzung des Passungsanalysemodells, zur Wahl geeigneter pädagogischer Handlungsansätze sowie zu wissenschaftlich evaluierten, besonderen pädagogischen Massnahmen bereitgestellt und die schulischen Akteurinnen und Akteure müssen in ihrer anspruchsvollen Tätigkeit prozessbegleitend unterstützt werden.

Literaturverzeichnis

- Adams, G. R., Ketsetzis, M. & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behaviour. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 237-250.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). System of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Asendorpf, J. B. (2002). Die Persönlichkeit als Lawine: Wann und warum sich Persönlichkeitsunterschiede stabilisieren. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 46-72). Weinheim: Beltz Taschenbuch.
- Asendorpf, J. B. (2009). *Persönlichkeitspsychologie - für Bachelor*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Asendorpf, J. B. & Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Balke, S. & Steinsmeier-Pelster, J. (1995). Die Erfassung der motivationalen Orientierung - eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D). *Diagnostica*, 41(1), 80-94.
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Struge-Apple, M. L. & Cummings, E. M. (2009). Children's representation of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1751.
- Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Hrsg.), *Family transitions* (S. 111-163). Hillsdale: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Hrsg.), *The encyclopaedia of adolescence* (S. 746-758). New York: Garland.
- Becker, P. (1992). Seelische Gesundheit als protektive Persönlichkeitseigenschaft. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 21(1), 64-75.
- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen. (2012). Bildungs- und Lehrplan Volksschule 2012. Zugriff am 5.11.12, unter Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/rechtliche_grundlagen/lehrplan/20081.html

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2005). Volksschulgesetz (VSG). Zugriff am 19.10.12, unter:
[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/65727125BDF23FD7C1257A21003273A7/\\$file/412.100_7.2.05_77.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/65727125BDF23FD7C1257A21003273A7/$file/412.100_7.2.05_77.pdf)
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008). Umsetzung Volksschulgesetz. Erläuterungen zum neuen Volksschulgesetz und zur neuen Volksschulverordnung. Zugriff am 2.8.2012, unter:
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht_finanzen/schulrecht/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/2101285665907578.spooler.download.1283926442727.pdf/vsa_rechtskommentar_ergaenzungen_080827.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2009). Handreichung Informations- und Datenschutzgesetz (IDG): Handreichung für Schulen. 1. Auflage. Verfügbar unter
[http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=\(handreichung informations- und datenschutzgesetz\)%20\(id%202009\)&source=web&cd=1&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vsa.zh.ch%2Finternet%2Fbildungsdirektion%2Fvsa%2Fde%2Fschulrecht_finanzen%2Fdatenschutz%2F_jcr_content%2FcontentPar%2Fdownloadlist%2Fdownloaditems%2F219_1285668046337.spooler.download.1286747428355.pdf%2FinformationsDG_definitiv_090326_HR_.pdf&ei=SN_T4aNAAtHY4QTespysCA&usg=AFQjCNEzgJv8UQsl2omoy8zP2q87hCBxGQ&cad=rja](http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=(handreichung%20informations-und%20datenschutzgesetz)%20(id%202009)&source=web&cd=1&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vsa.zh.ch%2Finternet%2Fbildungsdirektion%2Fvsa%2Fde%2Fschulrecht_finanzen%2Fdatenschutz%2F_jcr_content%2FcontentPar%2Fdownloadlist%2Fdownloaditems%2F219_1285668046337.spooler.download.1286747428355.pdf%2FinformationsDG_definitiv_090326_HR_.pdf&ei=SN_T4aNAAtHY4QTespysCA&usg=AFQjCNEzgJv8UQsl2omoy8zP2q87hCBxGQ&cad=rja)
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010a). *Die Schulen im Kanton Zürich 2009/10*.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010b). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Zugriff am 26.10.12, 2012, unter
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/lehrplan.spooler.download.1341232608790.pdf/1103_ganzer_lp_ohne_broschueren.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2012a). Beurteilung und Schullaufbahnenentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zugriff am 26.10.12, unter:
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/zeugnisse/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/brosch_re.spooler.download.1347022604684.pdf/beurteilung_und_schullaufbahnenentscheide.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2012b). Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM). Zugriff am 24.08.2012, unter:
http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.103

- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bodmer, N. M. (1997). Befindlichkeit Jugendlicher verschiedener Familienstrukturen in der Schweiz. In A. Grob (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche heute: belastet - überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen*. (S. 91-110). Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Brähler, E., Holling, H., Leutner, D. & Petermann, F. (2002). *Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests 1* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion* (1. Aufl.). München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Brunner, E. J. (2006). Familieninteraktion/Familienerziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 181-187). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 40(5), 415-436.
- Capizzi, A. M. & Fuchs, L. (2005). Effects of curriculum-based measurement with and without diagnostic feedback on teacher planning. *Remedial and Special Education*, 26(3), 159-174.
- Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40(3), 153-193.
- Chess, S. & Thomas, A. (1996). *Temperament. Theorie and Practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Cornelius-White, J. (2007). Lerner-centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). (2010). Positionspapier zur Integration der Sonderpädagogik in die Regelschulen. Zugriff am 27. März 2014, unter:
http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Positionspapiere/100908_Positionspapier_Integration_Sonderpaedagogik_Regelschulen.pdf
- Dalbert, C. & Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl., S. 127-154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 177-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T. & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *The British Psychological Society*, 80, 199-221.
- Die Bundesbehörden der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2013a). Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002. Zugriff am 26. März 2014, unter:
<http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html>
- Die Bundesbehörden der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2013b). Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999. Zugriff am 26. März 2014, unter:
<http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html-a8>
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S. & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 506-515.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (vollst. überarb. und erw. Neuausgabe, 18. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (Hrsg.). (2010). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen* (5., überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91-112). Bern: Haupt Verlag.
- European Commission. (2008). SCL - Internationale Standardklassifikation der Berufe 2008 (ISCO-08). Zugriff am 29.6.2011, unter http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nomenclatures/index.cfm?TargetUrl=LST_NOM_DTL&StrNom=CL_ISCO08&StrLanguageCode=DE&IntPcKey=&StrLayoutCode=HIERARCHIC
- Felten, M. (Hrsg.). (1999). *Neue Mythen in der Pädagogik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE.
- Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klippera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 67-80). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer- und Lehrergesundheit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Fromm, S. (2008). Faktorenanalyse. In N. Bauer & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: Ein Arbeitsbuch* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 314-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gest, S. D., Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: Associations with changes in self-concept and academic skills. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 337-346.
- Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J. & Welsh, J. A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625-636.
- Gomolla, M. (2010). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göppel, R. (1997). *Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: edition bentheim.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hampson, D. (2006). Persönlichkeit von hoch begabten Kindern in Förderprogrammen. Zugriff, unter Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich: <http://www.svilup.ch/2007/tax/Publikationen.php>

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development and Psychopathology*, 72, 625-638.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen: Faktoren, die es stärken, und solche, die es schwächen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203-228). Bern: Haupt Verlag.
- Hattie, J. A. C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australien council for education research annual conference on building teacher quality. Zugriff am 29.07.2011, unter: http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C. & Hansford, B. C. (1982). Self measures and achievement: Comparing a traditional review of literature with meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 26(1), 71-75.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heller, K. A. (1997). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(1,2), 53-55.
- Heller, K. A. (2000). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber Verlag.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griesse (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 119-144). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement. Zugriff am 13.8.11, unter <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Herbart, J. F. (1831). *Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. Leipzig: Osterwick.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hirsig, R. (2006). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften: Eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalysen mit SPSS für Windows* (3. Aufl.). Zürich: Seismo.

- Hofer, M. & Haimerl, C. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 223-232). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2004). Wohlbefinden und Leistung - unvereinbare Ziele? Zur Rolle des Unterrichts für zwei wichtige Zielkriterien. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt Verlag.
- Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006a). Fragebogen zur Kausalattribution, konzipiert nach Weiner (1994): unveröffentlicht.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006b). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt Verlag.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 20-36.
- Huber, C. (2013). Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern - eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 14-25.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospectiv study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significane of the quality of the tacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Hughes, J. N. & Kwok, O.-m. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student suport on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieber, U. (2003). WHO-Jugendgesundheitssurvey - Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland. *Erziehungswissenschaft*, 14(27), 79-108.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Kantonsrat St. Gallen. (2010). Die Entwicklung der st.gallischen Volksschule. Zugriff am 19.10.12, unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/_jcr_content/RightPar/downloadList/DownloadListParTeaser/download.ocFile/KR-224_40_10_12_Bericht_Entwicklung_Volksschule_ka_4761.pdf
- Karing, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 197-209.
- Karing, C. & Artelt, C. (2013). Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen und Ansatzpunkte ihrer Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 161-173.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133-149.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970-977.
- Kinter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 49-71.
- Klauer, K. J. (2008). Leistungsversagen in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 653-662). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. New York: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44(4), 173-181.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Krumm, V. (2008). Elternhaus und Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 108-114). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 262-282). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (1998). *Migrantenkinder: Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Edition SHZ/SPC der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.

- Lang, S. (1985). *Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern*. Frankfurt: Campus.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Verlag.
- Lind, G. (2010). Effektstärken: Statistische versus praktische theoretische Bedeutsamkeit. Zugriff am 25.6.2012, unter:
http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=lindgeorgeffektst%C3%A4rken&source=web&cd=1&ved=0CFQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-konstanz.de%2Fag-moral%2Fpdf%2FLind-2010_Effektstaerke-Vortrag.pdf&ei=jSDoT7GwBoWm4gSfx8mQAQ&usg=AFQjCNHGbQsQgYI-Ruzfo54CCCXCiIEcAQ&cad=rja
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer.
- Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Hessling, J. (1996). Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Lorenz, C. & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 211-222.
- Luhmann, N. (2004). *Einführung in die Systemtheorie* (Bd. 2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- McAuliffe, M., Hubbard, J. & Romano, J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 665-677.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1982). Selfconcept and the stability of personality: Cross-sectional comparisons of self-reports and ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1282-1292.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Mead, G. H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationship as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Meyer, W.-U. (1984a). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Meyer, W.-U. (1984b). Das Konzept von der eigenen Begabung: Auswirkungen, Stabilität und vorauslaufende Bedingungen. *Psychologische Rundschau*, 35(3), 136-150.
- Moser Opitz, E. (2008). Schulische Heilpädagogik. In F. Baier & S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste*. Bern: Haupt Verlag.
- Moser Opitz, E. & Nührenbörger, M. (im Druck, 2014). Diagnostik und Leistungsbeurteilung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in Schools*, 41, 751-762.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nold, D. (2010). Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. *Wissenschaft und Statistik*, 2, 138-149
- Nüesch Birri, H., Bodenmann, M. & Birri, T. (2008). fördern und fordern: Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. Zugriff am 5.11.2012, unter Amt für Volksschule:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/_jcr_content/Par/downloadlist/DownloadListPar/download.ocFile/Broschuere_Foerdern-Fordern_27.05.09.pdf
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationship as dynamics systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- Opp, G. (2001). Kindliches Wohlbefinden trotz riskanter Lebensbedingungen: Neue Ergebnisse der Resilienzforschung. *Gesundheitswesen*, 63(Sonderheft 2), 106-114.
- Pervin, L. A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychological Bulletin*, 69(1), 56-68.

- Pervin, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Petermann, F. (2010). Soziale Kompetenzen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 133-148). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Petillon, H. (1984). Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Petillon, H. (2006). Soziale Beziehungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 717-724). Weinheim: Beltz Verlag.
- Pianta, R. C. (2000). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pijl, S. J. (2007). Kann Bildungspolitik Erziehung und Bildung inklusiver machen? In C. Liesen, U. Hoyningen-Süess & K. Bernath (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz?* (S. 9-23). Bern: Haupt Verlag.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxisbuch*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reimann, S. & Pohl, J. (2006). Stressbewältigung. In P. Hammelstein & B. Renneberg (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 217-227). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 55-62). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21, 95-103.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peerassisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen* (1 Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rüesch, P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.), (S. 127). Zürich: Orell Füssli.

- Rustemeyer, R. (2004). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Steinsmeier-Pelster, J. (2002). Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 95-100). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 285-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., Nakamoto, J. & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116-1127.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2014). Zugriff am 26. März 2014, unter <http://www.edk.ch/dyn/12917.php>
- Silver, R. B., Maeselle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(1), 85-95.
- Steinsmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62-72). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Steinsmeier-Pelster, J. & Schwinger, M. (2008). Kausalattribution. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 74-83). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Tausch, R. (2007). Lernförderliches Lehrerverhalten: Zwischenmenschliche Haltungen beeinflussen das fachliche und persönliche Lernen der Schüler. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen: Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 14-29). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

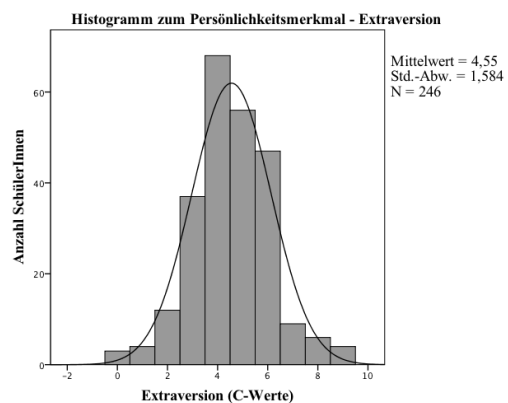
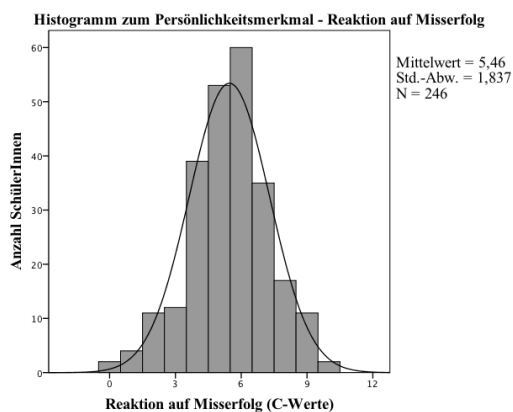
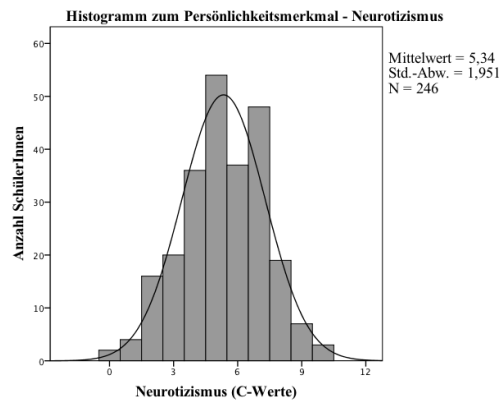
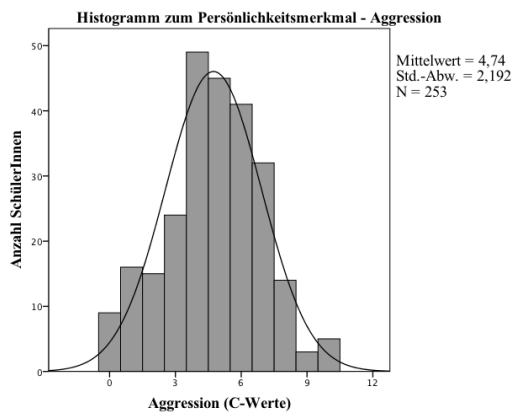
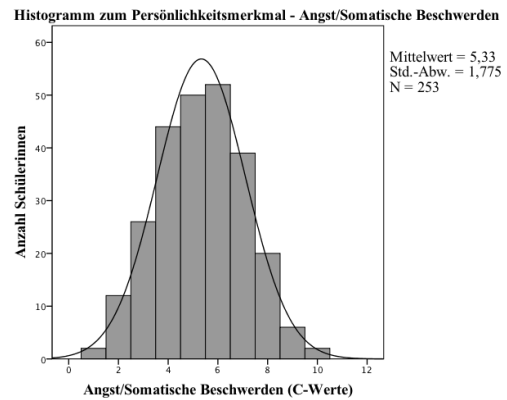
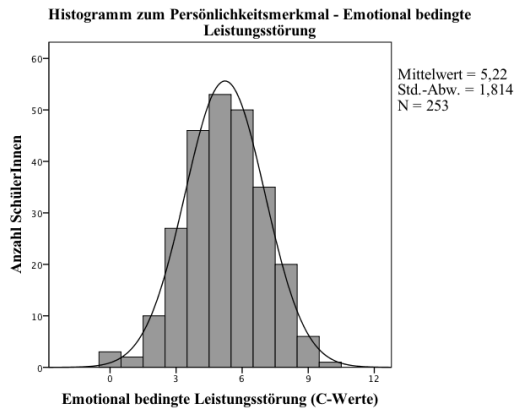
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). *Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 119-133.
- Veenstra, R. & Kuyper, H. (2004). Effective students and families: Importance of individual characteristics for achievement in high school. *Educational research and Evaluation*, 10(1), 41-70.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Pederson, S. & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Educational Psychology*, 100(2), 429-442.
- von Freyberg, T. & Wolff, A. (2011). Zur Kritik von Ressourcenansatz und Resilienzkonzept. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(2), 136-151.
- Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weiss, R. H. (1998). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Werner, E. E. (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2009). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 236-259). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Witke, K. & Jones, K. (2000). Effects of teacher's feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302-326.
- Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. (2. Aufl.). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-494.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2008). Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 689-704). Weinheim: Beltz Verlag.

Anhang

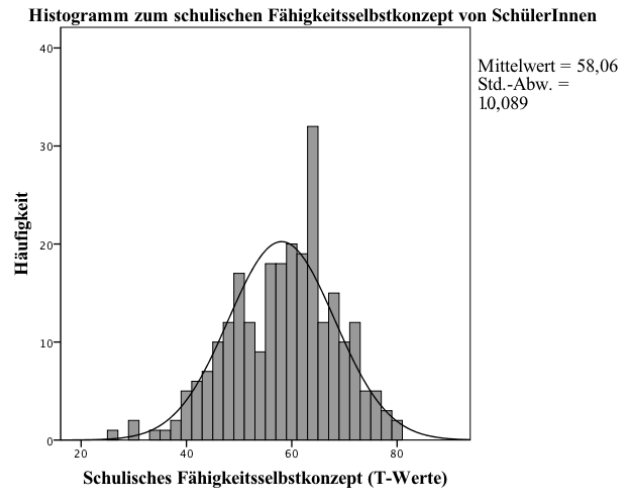
Histogramme zur Auswertung der Befragung der Schulkinder.....	I
Elternbrief.....	VI
Elternfragebogen Familiäres Umfeld (EFU).....	VIII
Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die Testversion.....	X
Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die korrigierte Version.....	XVI

Histogramme zur Auswertung der Befragung der Schulkinder

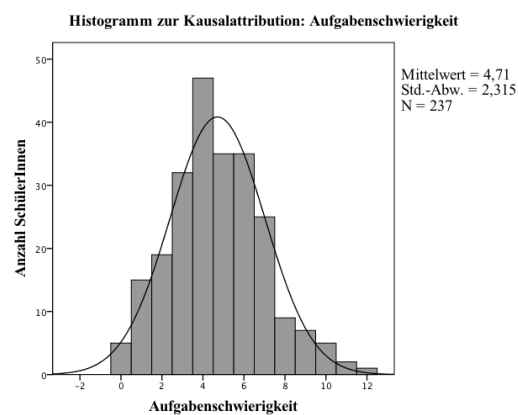
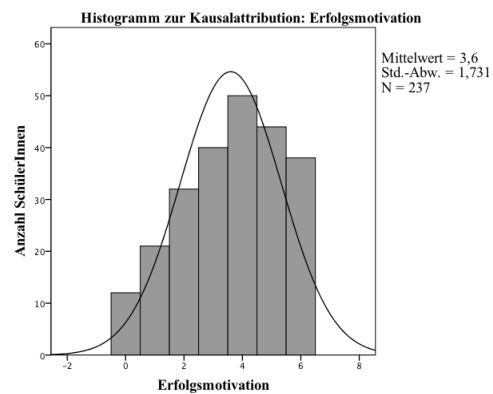
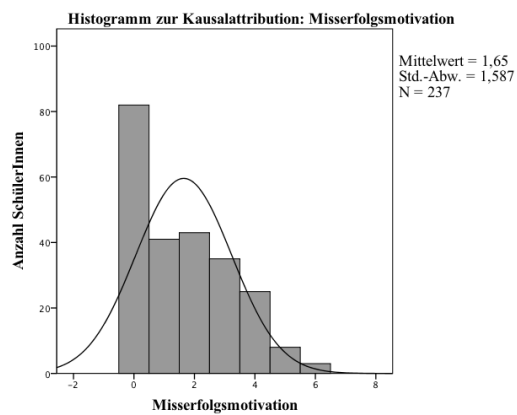
Allgemeine Persönlichkeit



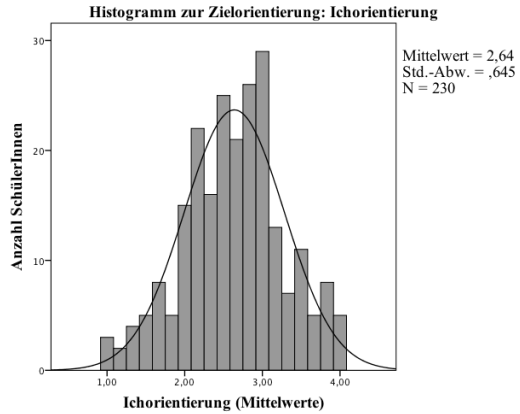
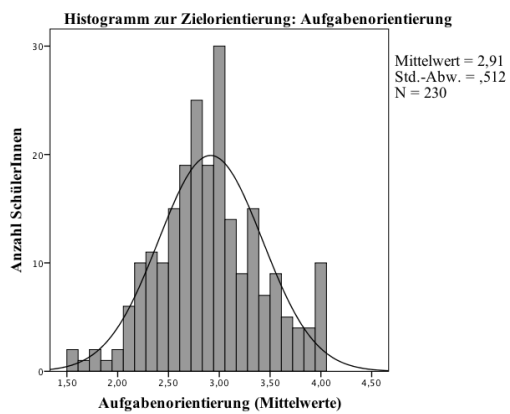
Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept



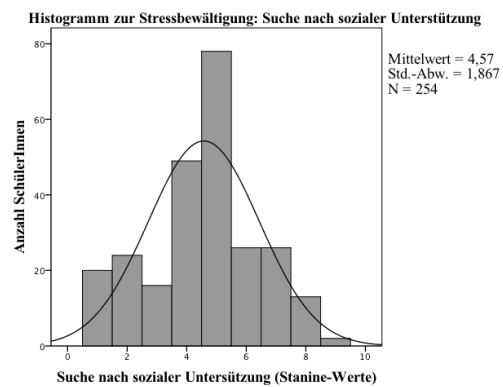
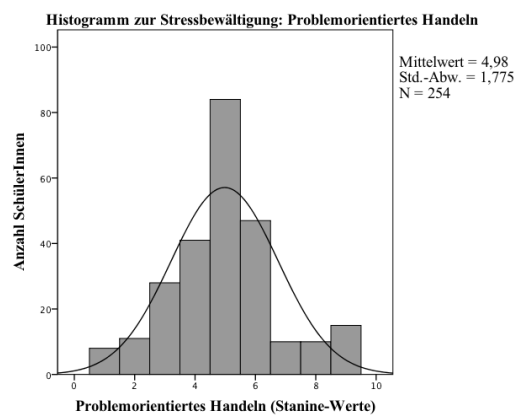
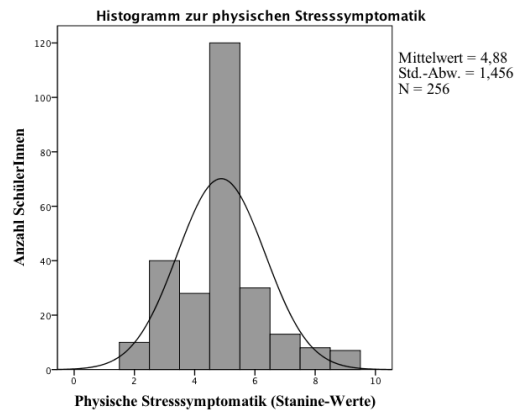
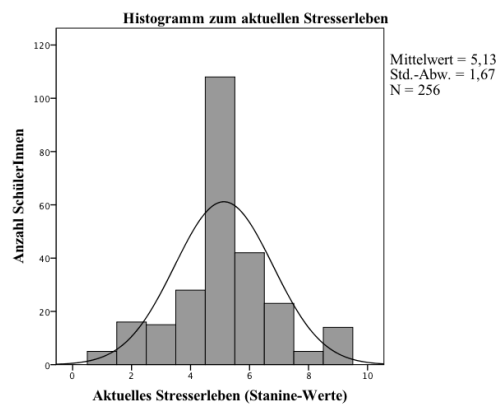
Kausalattribution: Umgang mit Erfolg und Misserfolg

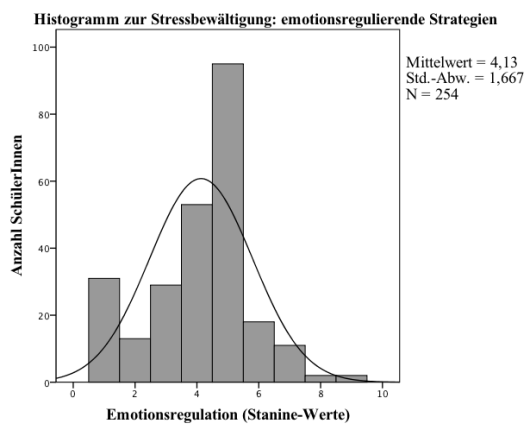


Zielorientierung: Aufgaben- und Ichorientierung

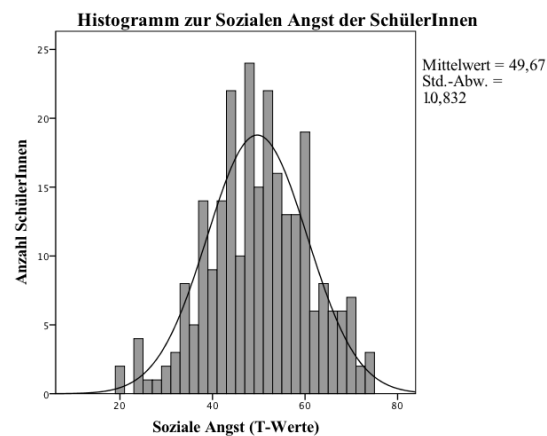
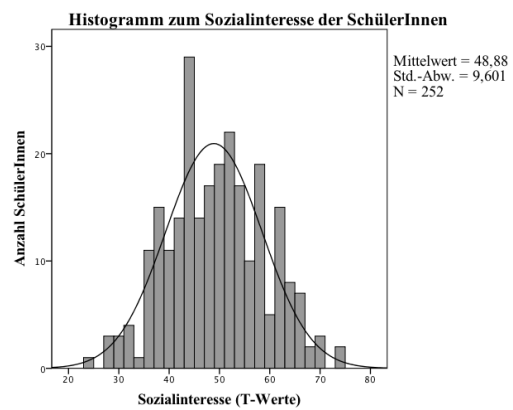
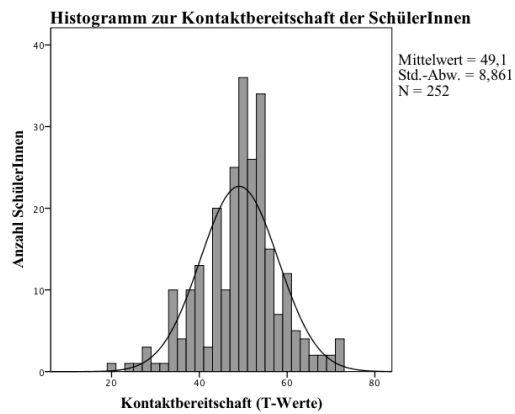


Stresserleben und Stressbewältigung



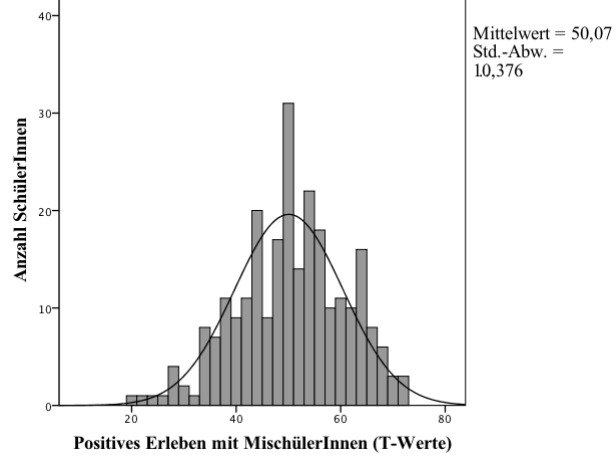


Sozialverhalten

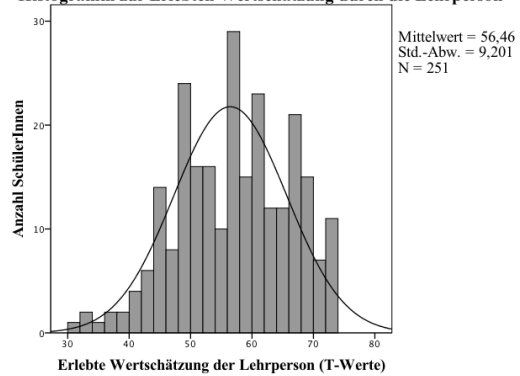


Sozialerleben

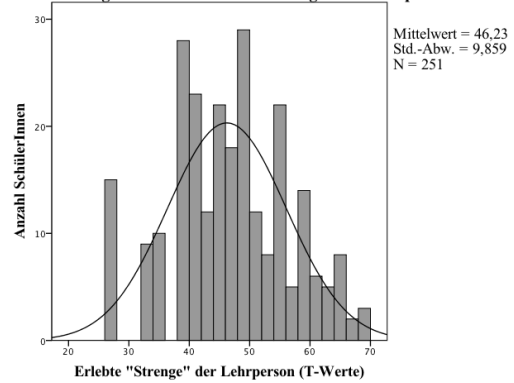
Histogramm zum positiven Erleben mit MitschülerInnen



Histogramm zur Erlebten Wertschätzung durch die Lehrperson



Histogramm zur Erlebten "Strenge" der Lehrperson



Elternbrief



**Universität
Zürich^{UZH}**

**Institut für
Erziehungswissenschaft
Sonderpädagogik**

Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Hirschengraben 48
CH-8001 Zürich

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

Damit sich Kinder in der Schule wohl fühlen und unter guten Bedingungen lernen können ist es bedeutsam, dass die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler gut kennen. Es ist z.B. wichtig, dass die Lehrperson merkt, in welchen Situationen ein Kind gestresst ist oder Angst empfindet. Mit einem Projekt des Instituts für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Sonderpädagogik der Universität Zürich möchten wir versuchen, Lehrpersonen bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Konkret möchten wir einen Fragebogen entwerfen, der Lehrpersonen hilft, ihre Schülerinnen und Schüler gezielt zu beobachten. Die Klasse ihres Kindes nimmt zu diesem Zweck an einer Untersuchung teil, bei der es darum geht, diesen Fragebogen zu entwickeln.

Die Untersuchung in der Klasse Ihres Kindes erfolgt während ca. 5 Lektionen (auf 2 Tage verteilt; gemeinsam mit allen teilnehmenden Kindern der Klasse). Ihr Kind wird unterschiedliche Fragebogen ausfüllen. Dabei werden beispielsweise Fragen gestellt zur Konzentrationsfähigkeit in der Schule, zum Umgang mit schulischen Stresssituationen oder zum Umgang mit schulischen Erfolgen und Misserfolgen. Weitere Fragen betreffen das Zusammensein und Arbeiten in der Schule mit Mitschüler/-innen und der Lehrperson. Zudem wird mit den Kindern ein Test mit Denkaufgaben (z.B. Formen vergleichen, Unterschiede erkennen) durchgeführt.

Die Lehrperson wird ebenfalls einen Fragebogen zu den oben genannten Bereichen bezüglich Ihres Kindes ausfüllen. Zudem wird die Lehrperson zu allenfalls erfolgten Abklärungen und sonderpädagogischen Massnahmen bei ihrem Kind befragt.

Sie als Eltern werden gebeten einen Fragebogen mit einigen Angaben zu Ihrer Familie (siehe Elternfragebogen) auszufüllen. Diese Informationen sind wichtig für unsere Untersuchung, für das Verständnis des familiären Umfeldes des jeweiligen Kindes.

Für die Rückgabe liegt ein Briefumschlag des Instituts für Erziehungswissenschaft bei. Bitte geben Sie Ihrem Kind den ausgefüllten Elternfragebogen zusammen mit der unterschriebenen Einverständniserklärung (siehe unten) im verschlossenen Briefumschlag in die Schule mit. Die Lehrperson wird den Projektverantwortlichen die Unterlagen persönlich weiterleiten.

Wir können Ihnen versichern, dass die Daten vertraulich behandelt, nur im Rahmen des Projekts verwendet und anonymisiert werden. Die Kinder schreiben nur ihren Namen auf den Fragebogen, dieser wird dann durch einen Zahlencode ersetzt.

Wir werden den Lehrpersonen die Ergebnisse der Untersuchung mündlich mitteilen. Auch Sie als Eltern können sich bei Frau S. Müller oder über die Lehrperson mündlich über die Ergebnisse informieren.

Wir würden uns freuen, wenn möglichst viele Kinder teilnehmen könnten. Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Wir bedanken uns schon im Voraus für Ihr Einverständnis!

Mit freundlichen Grüssen

Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz
Lehrstuhl Sonderpädagogik,
Bildung und Integration (SBI)

Prof. Dr. Ursula Hoyningen-Süess
Forschungsstelle Theorie und
Geschichte der Sonderpädagogik

lic. phil. Simona Müller
Wissenschaftliche
Assistentin/Doktorandin



**Universität
Zürich** ^{UZH}

**Institut für
Erziehungswissenschaft
Sonderpädagogik**

Einverständniserklärung

Ich bin einverstanden, dass mein Kind (Name) _____ an der wissenschaftlichen Untersuchung der Schülerinnen und Schüler (Mittelstufe) der Schulgemeinde Wädenswil teilnimmt.

Ort, Datum:

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten:

Wir danken Ihnen bestens!

Kontakt

Simona Müller, lic. phil., Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
Tel. +41 44 634 31 31
E-Mail: smueller@ife.uzh.ch

Seite 2/2

Elternfragebogen Familiäres Umfeld (EFU)



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Elternfragebogen: Familiäres Umfeld	Code
--	------

Falls Sie damit einverstanden sind, dass Ihr Kind an der wissenschaftlichen Untersuchung teilnimmt, möchten wir Sie bitten die folgenden Fragen zu beantworten.

- A:** Mutter ☐ Erziehungsberechtigte ☐
B: Vater ☐ Erziehungsberechtigter ☐

Name, Vorname Ihres Kindes _____ Geburtsdatum _____ Geschlecht
☐ Mädchen
☐ Junge

Muttersprache(n) _____ Nationalität(en) _____

Geschwister:

- ☐ Keine Geschwister
☐ Schwester/ Schwestern ☐ Bruder/ Brüder
Anzahl Schwestern: _____ Anzahl Brüder: _____
Alter (in Jahren): _____ Alter (in Jahren): _____

Welche Schulen/Ausbildungen haben Sie gemacht? *(mehrere Antworten möglich)*

- A:** Mutter / Erziehungsberechtigte
B: Vater / Erziehungsberechtigter

	A	B
Keine Schul- und Berufsausbildung abgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obligatorische Schule (Primar-, Sekundar-, Real-, Oberschule, Bezirksschule, Sonderklasse/-schule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittelschule/ Gymnasium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufslehre oder Vollzeitberufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
höhere Fach- und Berufsausbildung (Meisterprüfung, höhere Fachprüfung, eidg. Fachausweis), Studium Fachhochschule, Studium Universität/ ETH/ EPFL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte Rückseite beachten!



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Was für einen Beruf üben Sie zurzeit aus?

A: _____

B: _____

Einschätzung der Schulleistungen

*Wie schätzen Sie die aktuellen
Schulleistungen Ihres Kindes
in den aufgeführten Fächern ein?
Kreuzen Sie bitte das für Sie zutreffende an.*

1 = ungenügend
2 = genügend
3 = gut
4 = sehr gut

	1	2	3	4
Deutsch (mündlicher Ausdruck)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch (schriftlicher Ausdruck)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensch und Umwelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestalten und Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen herzlichen Dank.

Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die Testversion



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

„Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen“ (LEVL)		Code
Durch die Untersuchungsleiterin auszufüllen:	Alter (Jahr; Monat)	Geschlecht

Bei diesem Fragebogen geht es darum, Informationen über Ihre Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Lernen und Verhalten zu erhalten. Ihre persönliche Einschätzung ist dabei gefragt (Skala 0-3). Konkret möchten wir Sie zu folgenden Themenbereichen befragen:

- A. *Persönlichkeit des Schulkindes*: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Schulische Motivation, Stresserleben und -bewältigung
 B. *Begabung des Schulkindes*: Allgemeine Intelligenz (Potenzial), Aktuelle Schulleistungen
 C. *Sozialverhalten und -erleben des Schulkindes*: Schülerin-Schüler-Interaktion, SchülerIn-Lehrperson-Interaktion

Angaben zu Schüler/-in: Vorname _____ Geboren am _____

Datum heute _____ Klasse/Stufe _____

Nationalität(en) des Kindes _____ Erstsprache(n) des Kindes _____

Angaben zur Lehrperson: Name _____ Geschlecht: weiblich ☐
 männlich ☐

Seit wie vielen Monaten/Jahren unterrichten Sie das Kind? _____

	0 = Verhalten tritt nie auf 1 = Verhalten tritt selten auf 2 = Verhalten tritt manchmal auf 3 = Verhalten tritt häufig auf				
A. PERSÖNLICHKEIT DES SCHULKINDES	0	1	2	3	weiss nicht
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale					
1. Träumt während des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beschäftigt sich ausdauernd mit Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Äussert Gefühle der Unsicherheit/Minderwertigkeit in Bezug auf schulische Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Widerspricht Erwachsenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Zeigt erregtes Verhalten (z.B. Zittern der Hände, leichtes Aufschrecken).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sorgt sich nach Prüfungen über schlechtes Abschneiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Äussert Selbstzweifel (z.B. „Ich kann das nicht“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Zeigt aggressives Verhalten (z.B. andere Kinder ärgern, sich prügeln).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig					
	0	1	2	3	weiss nicht	
9. Zeigt oder äussert Ängste/Sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Ist schnell irritiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. Zeigt risikoreiches Verhalten (z.B. auf der Strasse, gefährliche Spiele, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. Ist übermässig empfindsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. Ist verantwortungs- und pflichtbewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. Wirkt teilnahmslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. Zeigt nervöses Verhalten (z.B. wirkt unruhig).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. Ist sehr entmutigt nach einem schulischen Misserfolg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. Ist offen Neuem gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. Ist sehr ungeduldig, wenn eine Sache nicht sofort klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. Gibt bei anspruchsvolleren Aufgaben schnell auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20. Ist hilfsbereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21. Kann ihre/seine Aufmerksamkeit nur schwer auf eine Aufgabe lenken, wenn dies erforderlich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22. Zeigt Selbstständigkeit im Handeln (z.B. bei Arbeitsaufträgen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schulische Motivation	0	1	2	3	weiss nicht	
23. Traut sich gute Leistungen zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24. Schreibt schulische Misserfolge dem Zufall zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. Schreibt schulische Misserfolge den schwierigen Aufgaben zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26. Schreibt schulische Erfolge den eigenen Fähigkeiten zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27. Schreibt schulische Erfolge der eigenen Anstrengung zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. Will über Gelerntes noch mehr wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29. Ist überzeugt, die alltäglichen schulischen Anforderungen gut meistern zu können (z.B. Aufgaben, Neues lernen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
	0	1	2	3	weiss nicht
30. Möchte gerne bessere Noten haben als die Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Will komplizierte Aufgaben wirklich verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Beschäftigt sich gerne intensiv mit dem Lösen von Problemen/Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Will klüger sein als ihre/seine Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ist überzeugt, begabter als die anderen Kinder der Klasse zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stresserleben und -bewältigung	0	1	2	3	weiss nicht
35. Klagt über Schlafstörungen (z.B. Einschlafschwierigkeiten, Angstträume, frühes Aufwachen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Wirkt gestresst aufgrund mangelnder Sozialkontakte in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Wirkt gestresst wegen schlechter Noten/Schulleistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Klagt über Kopf- oder Bauchschmerzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Sucht in schwierigen alltäglichen Situationen Hilfe bei anderen Kindern oder Erwachsenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Reagiert in Stresssituationen sehr emotional (z.B. weinerlich, aufbrausend).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Verwendet lösungsorientierte Strategien, um mit schwierigen Situationen umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Wirkt gestresst wegen Streit mit Freunden oder Auseinandersetzungen mit Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Äussert Müdigkeit, Erschöpfung oder Schwindelgefühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Wirkt gestresst wegen den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Fehlt im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. BEGABUNG DES SCHULKINDES					
Allgemeine Intelligenz (Potenzial)					
46. Wie schätzen Sie beim Kind die allgemeine Intelligenz (im Sinne von Potenzial) ein?					
unterdurchschnittlich <input type="checkbox"/> durchschnittlich <input type="checkbox"/> überdurchschnittlich <input type="checkbox"/>					



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

	1 = ungenügend 2 = genügend 3 = gut 4 = sehr gut			
Aktuelle Schulleistungen				
47. Bitte beurteilen Sie die aktuellen Schulleistungen der Schülerin/ des Schülers in den aufgeführten Fächern mittels vorgegebener Skala:	1	2	3	4
Deutsch (mündlicher Ausdruck)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch (schriftlicher Ausdruck)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensch und Umwelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestalten und Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
C. SOZIALVERHALTEN UND –ERLEBEN DES SCHULKINDES	0	1	2	3	weiss nicht
48. Macht bei Spielen anderer Kinder mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Interessiert sich für die Sorgen und Interessen von Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Zieht sich von anderen Kindern zurück (z.B. schaut bei Spielen anderer Kinder lieber zu, als selbst mitzumachen; spielt alleine).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Geht spontan auf andere Kinder zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Spricht wenig mit anderen Kindern und beteiligt sich wenig am Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Nimmt Kontaktangebote von Mitschüler/-innen gerne an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Ist einfühlsam anderen gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Ist äusserst besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren, ausgelacht zu werden oder unbeliebt zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Tröstet andere Kinder, wenn sie traurig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Freundschaften zu knüpfen, ist ihr/ihm wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

58. Kann sich in Situationen anderer gut hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
Schülerin-Schüler-Interaktion	0	1	2	3	weiss nicht
59. Ist bei den Mitschüler/-innen beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Wird von Mitschüler/-innen gehänselt oder ausgelacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Wird von Mitschüler/-innen ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Wird von Mitschüler/-innen respektiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Erhält Unterstützung von Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Hat in der Schule Freunde und/oder eine(n) beste(n) Freundin/Freund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion	0	1	2	3	weiss nicht
65. Löst Gefühle von Sympathie bei mir aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Löst Gefühle von Ärger bei mir aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Löst Interesse für ihre/seine Lebenssituation bei mir aus (z.B. in Bezug auf Schule, Familie, Freizeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Löst Gefühle der Ungeduld bei mir aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Veranlasst mich „streng“ zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Nimmt schulische Unterstützung von mir gerne an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte beantworten Sie auch folgende Fragen:

a) Diagnostische Abklärung

Wurde das Kind schon einmal durch einen Schulpsychologischen Dienst (SPD), durch einen Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD) oder privat diagnostisch abgeklärt? Ja ☐ Nein ☐

Wenn Ja:

Was war der ausschlaggebende Grund für die Anmeldung?

Probleme im Lernen ☐ Sonstiges _____
 Probleme im Verhalten ☐ Weiss nicht ☐

Wann (Datum: Monat/Jahr) und wo (SPD/KJPD/privat) erfolgte die Abklärung?



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Wie lautet die Diagnose, bzw. **was** wurde festgestellt?

b) Sonderpädagogische Massnahmen

Wird das Kind durch laufende sonderpädagogische Massnahmen - Integrative Förderung (IF, ISF), Therapien (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie), Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) - oder andere Massnahmen unterstützt? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja: Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

Psychomotorik	<input type="checkbox"/>	Integrative Förderung (IF, ISF)	<input type="checkbox"/>
Logopädie	<input type="checkbox"/>	Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ)	<input type="checkbox"/>
Psychotherapie	<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____	

Sind sonderpädagogische Massnahmen geplant? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja: Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

Psychomotorik	<input type="checkbox"/>	Integrative Förderung (IF, ISF)	<input type="checkbox"/>
Logopädie	<input type="checkbox"/>	Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ)	<input type="checkbox"/>
Psychotherapie	<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____	

Welche sonderpädagogischen Massnahmen oder andere Massnahmen wurden **seit wann**, bzw. werden **ab wann** beim Kind eingeleitet? (Bitte, wenn möglich, jeweilige Massnahme(n), Monat/Jahr und Klasse angeben.)

c) Familie des Kindes / Schule-Elternhaus

Was wissen Sie über die aktuelle **berufliche Situation** der Eltern des Kindes? Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

beide Elternteile berufstätig	<input type="checkbox"/>	Mutter Hausfrau	<input type="checkbox"/>	Mutter arbeitslos	<input type="checkbox"/>
ein Elternteil berufstätig	<input type="checkbox"/>	Vater Hausmann	<input type="checkbox"/>	Vater arbeitslos	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____		weiss nicht	<input type="checkbox"/>		

Wie schätzen Sie **die Häufigkeit des Kontaktes/der Kommunikation** mit der Familie des Kindes ein?

häufig	übliche Kontakte	selten	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie **die Qualität der Zusammenarbeit** mit der Familie des Kindes ein?

sehr gut	gut	befriedigend	unbefriedigend
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL) – die korrigierte Version

Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Einschätzung von Verhalten und Lernen (LEVL)

Bei diesem Beobachtungsbogen geht es darum, dass Sie wichtige Informationen über Ihre Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf deren Lernen und Verhalten erhalten. Ihre *persönliche, subjektive Einschätzung* ist dabei gefragt (Skala 0-3). Der Beobachtungsbogen beinhaltet folgende Themenbereiche:

- A. *Persönlichkeit des Schulkindes*: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Schulische Motivation, Stresserleben
- B. *Schulisches Potenzial des Kindes*: Allgemeine Intelligenz (Potenzial), Aktuelle Schulleistungen
- C. *Sozialverhalten und -erleben des Schulkindes*: Sozialverhalten, Sozialerleben: Schülerin-Schüler-Interaktion, SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Strenge“

Angaben zu Schüler/-in: Vor-/Nachname _____ Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐

Alter (Jahre;Monate) _____ Klasse/Stufe _____

Nationalität(en) des Kindes _____ Erstsprache(n) des Kindes _____

	0 = Verhalten tritt nie auf 1 = Verhalten tritt selten auf 2 = Verhalten tritt manchmal auf 3 = Verhalten tritt häufig auf				
A. PERSÖNLICHKEIT DES SCHULKINDES	0	1	2	3	weiss nicht
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale					
1. Träumt während des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beschäftigt sich ausdauernd mit Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Äussert Gefühle der Unsicherheit/Minderwertigkeit in Bezug auf schulische Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Widerspricht Erwachsenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Zeigt erregtes Verhalten (z.B. Zittern der Hände, leichtes Aufschrecken).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sorgt sich nach Prüfungen über schlechtes Abschneiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Äussert Selbstzweifel (z.B. „Ich kann das nicht“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Zeigt aggressives Verhalten (z.B. andere Kinder ärgern, sich prügeln).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Zeigt oder äussert Ängste/Sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ist schnell irritiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Zeigt risikoreiches Verhalten (z.B. auf der Strasse, gefährliche Spiele, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
	0	1	2	3	weiss nicht
12. Ist verantwortungs- und pflichtbewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wirkt teilnahmslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ist sehr entmutigt nach einem schulischen Misserfolg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ist offen Neuem gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gibt bei anspruchsvolleren Aufgaben schnell auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Kann ihre/seine Aufmerksamkeit nur schwer auf eine Aufgabe lenken, wenn dies erforderlich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Zeigt Selbstständigkeit im Handeln (z.B. bei Arbeitsaufträgen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulische Motivation	0	1	2	3	weiss nicht
19. Traut sich gute Leistungen zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Schreibt schulische Erfolge den eigenen Fähigkeiten zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Schreibt schulische Erfolge der eigenen Anstrengung zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Will über Gelerntes noch mehr wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ist überzeugt, die alltäglichen schulischen Anforderungen gut meistern zu können (z.B. Aufgaben, Neues lernen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Möchte gerne bessere Noten haben als die Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Will komplizierte Aufgaben wirklich verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Beschäftigt sich gerne intensiv mit dem Lösen von Problemen/Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Will klüger sein als ihre/seine Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ist überzeugt, begabter als die anderen Kinder der Klasse zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stresserleben	0	1	2	3	weiss nicht
29. Klagt über Schlafstörungen (z.B. Einschlafschwierigkeiten, Angstträume, frühes Aufwachen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Wirkt gestresst aufgrund mangelnder Sozialkontakte in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Wirkt gestresst wegen schlechter Noten /Schulleistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Klagt über Kopf- oder Bauchschmerzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
	0	1	2	3	weiss nicht
33. Wirkt gestresst wegen Streit mit Freunden oder Auseinandersetzungen mit Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Wirkt gestresst wegen den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Fehlt im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. SCHULISCHES POTENZIAL DES KINDES					
Allgemeine Intelligenz (Potenzial)					
36. Die allgemeine Intelligenz (im Sinne von Potenzial) des Kindes schätze ich wie folgt ein: unterdurchschnittlich <input type="checkbox"/> durchschnittlich <input type="checkbox"/> überdurchschnittlich <input type="checkbox"/>					
Aktuelle Schulleistungen		1 = ungenügend 3 = gut 2 = genügend 4 = sehr gut			
37. Die aktuellen Schulleistungen der Schülerin/ des Schülers in den aufgeführten Fächern schätze ich gemäss der Skala wie folgt ein:	1	2	3	4	
Deutsch (mündlicher Ausdruck)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Deutsch (schriftlicher Ausdruck)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mensch und Umwelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gestalten und Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
C. SOZIALVERHALTEN UND –ERLEBEN DES SCHULKINDES	0	1	2	3	weiss nicht
Sozialverhalten					
38. Macht bei Spielen anderer Kinder mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Interessiert sich für die Sorgen und Interessen von Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Zieht sich von anderen Kindern zurück (z.B. schaut bei Spielen anderer Kinder lieber zu, als selbst mitzumachen; spielt alleine).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	0 = nie 1 = selten 2 = manchmal 3 = häufig				
	0	1	2	3	weiss nicht
41. Geht spontan auf andere Kinder zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Spricht wenig mit anderen Kindern und beteiligt sich wenig am Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Nimmt Kontaktangebote von Mitschüler/-innen gerne an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Hat Angst von anderen Kindern ausgelacht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ist einfühlsam anderen gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ist äusserst besorgt, sich vor anderen Kindern zu blamieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Tröstet andere Kinder, wenn sie traurig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Kann sich in Situationen anderer gut hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ist der Ansicht in der Klasse unbeliebt zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozialerleben	0	1	2	3	weiss nicht
Schülerin-Schüler-Interaktion					
50. Ist bei den Mitschüler/-innen beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Wird von Mitschüler/-innen gehänselt oder ausgelacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Wird von Mitschüler/-innen ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Wird von Mitschüler/-innen respektiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Erhält Unterstützung von Mitschüler/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Hat in der Schule Freunde und/oder eine(n) beste(n) Freundin/Freund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SchülerIn-Lehrperson-Interaktion: „Strenge“	0	1	2	3	weiss nicht
56. Löst Gefühle von Ärger bei mir aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Löst Gefühle der Ungeduld bei mir aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Veranlasst mich „strenge“ zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name, Vorname: Altmeyer-Müller, Simona
Geboren: 15. Mai 1981
Geburtsort: Uznach SG

Ausbildung

1988-1997 Grundschole in Eschenbach SG
1997-2001 Kantonsschole in Wattwil SG, Typus E (Wirtschaft)
2002-2007 Studium der Sonderpädagogik, Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters und Pädagogischen Psychologie an der Universität Zürich (Lizentiat)

Berufliche Tätigkeit

2007-2008 Sonderpädagogin in einem Team mit Gruppenleitung (100%), Stiftung Kinder- und Jugendheim Grünau in Au ZH
2008-2014 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Lehrstuhl Sonderpädagogik, Bildung und Integration
seit 2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschung & Entwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Departement Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen